

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Iva Debeljak

**Roditeljevo razumijevanje djetetove školske ocjene  
proizašle iz pretpostavki za učenje**

Diplomski rad

Mentor: Dr. sc. Marko Jurčić, izv. prof.

Zagreb

Rujan 2014.

## SADRŽAJ

<b>1. TEORIJSKI DIO</b>	<b>4</b>
1.1. UVOD	4
1.2. ŠKOLSKA DOKIMOLOGIJA	5
1.3. ŠKOLSKA OCJENA I OCJENJIVANJE ZNANJA	8
1.4. PRETPOSTAVKE ZA UČENJE	11
1.4.1. Doživljavanje stresa i straha od neuspjeha zbog nepoznavanja pretpostavki za učenje	15
1.5. RODITELJEVA OČEKIVANJA I RAZUMIJEVANJE ŠKOLSKE OCJENE	18
1.5.1. Hiperinflacija ocjena i preopterećenost učenika	21
1.5.2. Uloga roditelja: usklađenost s odgojnom ulogom učitelja	23
1.5.2.1 Stilovi roditeljstva: različiti pristupi roditeljima	26
1.5.3. Oblici suradnje roditelja i učitelja / obitelji i škole	28
<b>2. EMPIRIJSKI DIO</b>	<b>30</b>
2.1. ODREĐENJE PROBLEMA ISTRAŽIVANJA	32
<b>2.1.1. Problem i cilj istraživanja</b>	<b>32</b>
2.1.1.1. Problem istraživanja	32
2.1.1.2. Cilj istraživanja	32
<b>2.1.1.2.1. Spoznajni cilj</b>	<b>32</b>
<b>2.1.1.2.2. Pragmatični cilj</b>	<b>33</b>
<b>2.1.2. Hipoteze istraživanja</b>	<b>33</b>
2.1.2.1. Osnovne varijable	33

2.2. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA.....	34
<b>2.2.1. Način provođenja istraživanja.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.2. Uzorak.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.3. Postupci i instrumenti.....</b>	<b>36</b>
2.3. REZULTATI I RASPRAVA.....	37
<b>2.3.1. Roditelji pokazuju razumijevanje za školske ocjene svoje djece.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.2. Roditelji akademskog stupnja obrazovanja očekuju visoke ocjene         od svoje djece.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.3. Roditelji djece trećih razreda imaju manja očekivanja od svoje djece         u odnosu na roditelje djece sedmih razreda.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3.4. Roditelji iskazuju negativne reakcije na lošu ocjenu svoga djeteta.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.5. Najčešći razlog negativnih reakcija roditelja jest strah za budućnost i         daljnje školovanje djeteta.....</b>	<b>46</b>
2.4. ZAKLJUČAK.....	48
2.5. LITERATURA.....	50
2.6. SAŽETAK.....	53
2.7. PRILOZI.....	54

# 1. TEORIJSKI DIO

## 1. 1. UVOD

Ovaj diplomski rad bavi se problematikom uravnoteženja roditeljevih očekivanja i stvarnih mogućnosti ili sposobnosti djece. Drugim riječima, naglasak se stavlja na roditeljevo razumijevanje djetetove školske ocjene u odnosu na pretpostavke za učenje, koje su različite kod svakog djeteta. Prepoznavanjem navedenih pretpostavki za učenje, roditelji pokazuju koliko razumiju školsku ocjenu i ono iz čega ista proizlazi. Na taj način na primjeren način mogu reagirati u slučajevima kada njihovo dijete dobije lošiju ocjenu, odnosno iskazati svoje razumijevanje, podršku i pomoć. U suprotnom, dijete može početi pokazivati simptome stresa i straha od učenja, ali i škole općenito. Također, negativnim reakcijama i neusklađenim očekivanjima, roditelji utječu na motivaciju svoje djece te sukladno tome djeca mogu početi gubiti interes za školom, ali i učenjem općenito.

Osim navedenog teorijskog, rad se sastoji i od empirijskog dijela, odnosno od istraživanja roditeljskih očekivanja i njihovih reakcija na školske ocjene. Pri tome smo istraživali pokazuju li roditelji razumijevanje za školske ocjene svoje djece, posebice one lošije, zatim postoji li razlika u očekivanjima s obzirom na dob djeteta i stupanj obrazovanja roditelja, nadalje kakve reakcije iskazuju roditelji na loše ocjene svoje djece te koji su razlozi takvih reakcija.

Teorijska podloga i rezultati istraživanja, koji joj služe kao nadopuna, mogu pomoći roditeljima, učiteljima i učenicima u što boljem razumijevanju ove problematike. Roditeljima pomažu pri usklađivanju vlastitih očekivanja s pretpostavkama za učenje njihove djece, učiteljima pri promatranju različitosti svakog pojedinog učenika te prilagođavanju nastave istome, a učenicima pri što boljem suočavanju s (ne)uspjesima, izgradnji samopouzdanja te održavanju motivacije za učenjem.

## 1.2. ŠKOLSKA DOKIMOLOGIJA

Govoriti o roditeljevom razumijevanju djetetove školske ocjene, kao i o djetetovim stvarnim mogućnostima ili pretpostavkama za učenje, nemoguće je bez *terminus technicus*, odnosno temeljnih pojmova i određenja bitnih za problem koji se u ovom diplomskom radu želi pobliže pojasniti. U tom smislu, valja poći od pojma dokimologije te školske dokimologije, koja i jest područje koje ovaj rad određuje i pod koje ovaj rad potpada. Dokimologija je puno širi pojam od pojma školske dokimologije, a odnosi se na znanost o ocjenjivanju (Matijević, 2004). Dok je školska dokimologija znanost o problemima ocjenjivanja, ispitivanja i vrednovanja (Kadum-Bošnjak, 2013) učeničkih postignuća. Područje djelovanja školske dokimologije svakako jest proučavanje utjecaja svih onih faktora ili čimbenika koji kvare metrijsku vrijednost ocjena (Grgin, 1994) te pronalaženjem što boljeg, pouzdanijeg i objektivnijeg načina ocjenjivanja. Ono što navedenim, ali i brojnim drugim, autorima jest zajedničko i čime se najviše u području školske dokimologije bave jesu upravo čimbenici koji kvare objektivnost ocjena. Takvi čimbenici su raznoliki, a najčešće proizlaze iz nastavnika kao mjernog instrumenta i učenikovih odgovora na ispitu (Grgin 1994). Prvi navedeni čimbenici odnose se na niz različitih, ponekad nejasnih kriterija ocjenjivanja, koji znatno utječu na subjektivnost i nepravednost u ocjenjivanju. Ti se čimbenici najčešće odnose na učitelje koji se povode za mišljenjem koje otprije imaju o učeniku kojeg ocjenjuju ili pak mišljenjem drugih učitelja, odnosno ocjenama iz drugih predmeta (Grgin, 2002). Na temelju tih, svojih ili tuđih, mišljenja oni oblikuju ocjenu, koja u tom slučaju nikako nije najpouzdaniji kriterij ili mjerilo znanja učenika iz određenog predmeta. Česta pogreška koja učitelje dovodi do subjektivnosti u ocjenjivanju jest i prilagođavanje mjerila ocjenjivanja razrednom odjelu u kojem ocjenjuju (Grgin, 2002). To znači da su učitelji stroži u boljim razrednim odjelima, a blaži u onim razredima koji su slabiji u postignućima. Ovo su dakako samo neki od primjera čimbenika koji znatno utječu na nepravednosti i subjektivnosti u ocjenjivanju, a kojih često učitelji, roditelji i učenici nisu svjesni. Kapac (2008) navodi kako učitelji uglavnom znaju da je školsko ispitivanje koje provode subjektivno, ali nisu svjesni mnogih vlastitih pogrešaka, prethodno navedenih, koje se događaju pri ocjenjivanju. Zbog toga je nužno raditi na njihovom stručnom usavršavanju kako bi pronalazili nove načine ocjenjivanja i proširivali svoja znanja u području školske dokimologije.

Drugi navedeni čimbenici, proizašli iz učenikova odgovora na ispitu, odnose se na određene karakteristike učenika koje nisu nužno vezane za sadržaj koji nastavnici ispituju, ali koje im znatno doprinose dobivanju bolje ocjene. Najčešće se to odnosi na elokventnije, emocionalno otpornije i snalažljivije učenike, koje učitelj „honorira“ višim ocjenama, ocjenjujući pri tom osobine i karakteristike učenika, koje sa njihovim znanjem nisu u uskoj vezi (Grgin, 2002). Navedeni čimbenici nas dovode do zaključka kako ocjene nisu pravo mjerilo i pokazatelj znanja, odnosno da nemaju pravu metrijsku vrijednost. Sve to vrlo je bitno kad govorimo o roditeljevom razumijevanju djetetove ocjene, jer često roditelji nisu upućeni u cjelokupni proces ocjenjivanja i subjektivnosti koje se pri tome javljaju te ne pridaju veliku važnost istome. Povećanjem svijesti i pedagoškim obrazovanjem roditelja, kao i učitelja te učenika, može se utjecati na suzbijanje i kontroliranje svega što u procesu ocjenjivanja negativno utječe na učitelja, kako bi i ocjenjivanje bilo što pravednije, a ocjene što objektivnije.

Kako se ovaj diplomski rad bavi osnovnim, odnosno primarnim (obveznim) obrazovanjem, bitno je osim navedenih najbitnijih pojmova naglasiti i neke specifičnosti i razlike u odnosu na srednju školu po pitanju ocjenjivanja učenika. Najbitnija razlika osnovne i srednje škole dakako je razlika u njihovoj obveznosti pohađanja, pri čemu je obavezno da sva djeca pohađaju osnovnu školu, dok za srednju školu to nije slučaj. Stoga Matijević (2004) smatra kako bi se u osnovnoj školi pri ocjenjivanju i radu trebalo polaziti od sintagme „pedagogija uspjeha za sve“, jer svako dijete, za koje se procijeni da se može upisati u osnovnu školu, uz stručno pedagoško vodstvo može uspjeti i stići do krajnjeg cilja, a taj je završetak osnovne škole. Takva škola nije selektivna i cilj joj je pomoći svakom učeniku da uspije. Odnosno, individualiziranim postupcima i strategijama u odgojno-obrazovnom radu, prilagođenim sposobnostima i mogućnostima svakog djeteta, pomoći učenicima da budu uspješni. Dakako, to iziskuje potpuno nov pristup, koji tradicionalan način ocjenjivanja i postojeću skalu ocjena, nadopunjava opisnim ocjenjivanjem učenika. Takvog pristupa pribojavaju se i učitelji i roditelji. Učitelji zato što nisu dovoljno pripremljeni za takav način ocjenjivanja, a roditelji jer ga ne smatraju dovoljno pouzdanim (Vrgoč, 2002). Upravo navedena kombinacija opisnog i brojčanog ocjenjivanja može utjecati na poboljšanje prije spomenute metrijske vrijednosti ocjena, odnosno njihove što veće objektivnosti. Na taj bi način učitelj detaljno morao pratiti svako dijete te sebi i roditeljima objasniti kako ono napreduje, koji su razlozi uspjeha ili neuspjeha te zašto i kako je iz određenog predmeta polučilo neuspjeh.

Osvještavanje navedenih čimbenika koji kvare metrijsku vrijednost ocjena, zasigurno bi pomoglo roditeljima da bolje razumiju djetetovu školsku ocjenu, učenicima da osjećaju manje stresa i anksioznosti pri ocjenjivanju, a učiteljima da budu što pravedniji pri procjeni učenikova znanja.

### 1.3. ŠKOLSKA OCJENA I OCJENJIVANJE ZNANJA

U prethodnom potpoglavlju opisana školska dokimologija polazi od, i temelji se na, osnovnim pojmovima koji ju određuju kao znanost. Ti pojmovi su: školska ocjena, ocjenjivanje, vrednovanje te praćenje učenikova znanja i zalaganja. *Školska ocjena* neizostavan je dio odgojno-obrazovnog procesa. Ona predstavlja dogovoreni znak ili sustav znakova kojim se označava razina postignuća u učenju (Matijević, 2004). Dakle, mogli bismo reći kako ocjena učiteljima, roditeljima i učenicima predstavlja svojevrsan orijentir napretka pojedinog učenika, odnosno njihova djeteta ili vlastitog procesa učenja. No, školska ocjena predstavlja i učenikovu uspješnost u učenju, proizašlu iz pretpostavki za učenje (Jurčić, 2012). Ova nam definicija daje precizno određenje ocjene, koju možemo promatrati isključivo kroz povezanost sa učenikovim mogućnostima i sposobnostima, koje bi učiteljima morale biti bitne kada učenika ocjenjuju, a roditeljima kada reagiraju na ocjene svoje djece ili kad im pomažu u procesu učenja za određeni predmet. Ocjene i rezultati učenikova postignuća moraju biti precizan pokazatelj učenikova znanja, školskog ponašanja, zalaganja, sposobnosti i motivacije (Jurčić, 2012). Pojam *ocjenjivanje* sukladno tome podrazumijeva postupak kojim se prati odgojno-obrazovni razvoj učenika i kojim se utvrđuje razina usvojenosti znanja, vještina, navika, odnosa prema radu, ispunjavanju obveza i tome slično (Kadum-Bošnjak, 2013), imajući na umu prethodno spomenute mogućnosti učenika, odnosno pretpostavke za učenje. Sažeto, Kyriacou, (1995; prema Matijeviću, 2004) ocjenjivanje opisuje kao svaku aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh. Naravno, ocjene i ocjenjivanje su prijeko potrebne iz maloprije spomenutog razloga praćenja napretka učenika, kojem Lavrnja, (1985; prema Kadum-Bošnjak, 2013) dodaje još neke: ocjena kao osnova za prijelaz u viši razred, motiviranje učenika ocjenom, ocjena kao pokazatelj posebnih sposobnosti učenika bitnih za izbor budućeg zanimanja i slično. Širi pojam, koji obuhvaća ocjene i ocjenjivanje, jest *vrednovanje* učenikova znanja koje Jurčić (2012) definira kao utvrđivanje razine učenikova postignuća u ostvarivanju ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja. To znači kako se učitelj pri određivanju vrijednosti učenikova znanja ili vrednovanju vodi unaprijed postavljenim ciljevima i zadacima odgoja i obrazovanja, koji mu služe kao kriteriji i orijentiri po kojima određeno znanje može vrednovati. Posljednji pojam, pojam *praćenja* učenikova znanja, odvija se prije svih prethodno navedenih i služi učitelju za prikupljanje određenih informacija ne bi li putem njih mogao vrednovati i ocijeniti znanje učenika. Pri tome se informacije koje prati i prikuplja odnose na: učenikov rad, ponašanje, odnos prema radu, sudjelovanje u aktivnostima, komunikacija s učiteljem i drugim učenicima (Jurčić, 2012) te mnoge druge. Ono što učitelju



predstavlja najteži zadatak jest postizanje da njegovim vrednovanjem i ocjenjivanjem budu zadovoljni učenici, ali i roditelji (isto, 2012) te da vrednovanjem učenikova znanja potiče učenike da budu što bolji i uspješniji te da na temelju istoga samovrednuju svoje znanje, ostvaruju ciljeve odgoja i obrazovanja te pronalaze što bolje strategije kojima će njihovo učenje biti lakše i uspješnije.

Ono što je vrlo znakovito kad govorimo o praćenju, ocjenjivanju i vrednovanju znanja jest motiviranje učenika školskom ocjenom za daljnji rad, učenje i zalaganje. Polazeći od psihologijskih teorija motivacije (intrinzične i ekstrinzične) (Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003) ne možemo se ne zapitati je li ocjena doista sredstvo motiviranja ili pak sredstvo zastrašivanja učenika. Motivira li ocjena učenike da bolje i više uče ili učenici uče zbog straha od ispitivanja, loših ocjena i neuspjeha. Kadum-Bošnjak (2013) ističe kako se današnji sustav ocjenjivanja zasniva upravo na motivaciji postignuća i ima svojstva vanjske motivacije. Takav sustav ne njeguje interes i znatiželju kod učenika, koja bi izvirala upravo iz njihove unutarnje motivacije i poticala ih da se istinski zainteresiraju za neki predmet. Upravo suprotno, takav ih sustav potiče da mehanički memoriraju činjenice i reproduciraju ih kako bi dobili peticu. Prevelika fokusiranost na ocjene ne dopušta učiteljima individualizirani pristup i obraćanje pažnje na poznavanje učenika, njihovih sposobnosti, interesa, prilika u kojima žive, odnosno njihove kognitivne, motivacijske i socijalne uvjete (isto, 2013). Kada bi cjelokupni proces i sustav ocjenjivanja bio tako orijentiran, učitelji i roditelji bi manje skrbili o ocjenama, a više o procesu učenja te bi motivirali učenike da zavole učiti te da se u školi osjećaju zadovoljno, sigurno i sretno (Peko, 2002). Upravo takva školska klima poticala bi učenike da rado odlaze u školu te da ocjene nisu prvo i jedino što pomisle kad u nju dolaze. Ovome valja dodati kako danas informacije brzo zastarijevaju i fokusiranje na ocjenjivanje određenih činjenica koje sutra neće vrijediti potpuno je besmisleno. Umjesto toga, ocjenjivanjem i vrednovanjem učenike treba potaknuti da svladaju temeljne sadržaje i razvijaju sposobnost služenja izvorima znanja, pomoću kojih će moći učiti i nakon završetka škole (Jurčić, 2012), odnosno da ih se nauči učiti i pripremi za proces cjeloživotnog učenja (Kapac, 2008). Time će se tradicionalni oblici prenošenja znanja, memoriranja i reproduciranja istog, odnosno prevladavajući način rada „ispredaj – ispitaj - ocijeni“ (Kapac, 2008), zamijeniti razumijevanjem, zaključivanjem i praktičnom primjenom stečenih znanja u svakodnevnom životu.

Kada bismo učitelje, roditelje i učenike potakli na takvo razmišljanje o ocjenama i ocjenjivanju, stvorili bismo klimu u kojoj: učitelji imaju fleksibilnost i autonomiju u svome radu, ne fokusirajući se dominantno na ocjene, roditelji razumiju školske ocjene svoje djece i

cjelokupni proces ocjenjivanja kako bi svojoj djeci olakšali proces školovanja te učenici rado dolaze u školu te uče ono što će im u budućnosti zaista trebati. U ovom radu naglasak i fokus stavljamo upravo na roditelje te njihovo razumijevanje djetetove školske ocjene koja, kako smo vidjeli u prethodnom odlomku, ovisi o nizu faktora, nazvanih pretpostavkama za učenje. Upravo te pretpostavke znatno utječu na djetetovo učenje te postizanje školskog uspjeha i postignuća, a bitne su da ih roditelji razumiju i poznaju kako bi razumjeli i djetetovu školsku ocjenu u cjelini. Stoga će u sljedećem poglavlju biti riječi upravo o njima.

#### 1.4. PRETPOSTAVKE ZA UČENJE

Svaki učenik, kao i svaki čovjek, želi uspjeti i realizirati se u nekom području kao stručnjak, profesionalac i ostvariti određeni stupanj zrelosti. Kad govorimo o učenicima, najčešće se to realizira kroz njihov školski uspjeh, odnosno rezultate u školi izražene putem školskih ocjena. Školski uspjeh ili uspjeh u školi bi se mogao definirati i izraziti kroz stupanj u kojem su učenici, propisanim nastavnim programom, trajno usvojili propisana znanja, vještine i navike (Rečić, 2003). No, ono što Rečić (2003) vrlo dobro naglašava jest upravo pedagoško značenje školskog uspjeha, koje se očituje u nastalom doživljaju zadovoljstva koji učeniku daje veći elan i motivaciju za daljnje učenje, povećavajući tako i njegovo samopouzdanje. Imajući to na umu, možemo tražiti razloge zbog kojih učenici postižu lošije rezultate, a koji su zaista raznoliki te ih autori u literaturi različito opisuju. U ovom poglavlju upravo ćemo se osvrnuti na spomenute razloge postizanja lošijih rezultata u školi, odnosno pretpostavke za učenje, koje su kod svakog učenika različite te se za svakog učenika promatraju zasebno. Te su pretpostavke složeni sklop različitih sposobnosti, čimbenika i prilika u kojima dijete živi, a koje ga determiniraju kao učenika, ali i kao osobu. Učitelji, roditelji i stručni suradnici bi svakako trebali pomoći djetetu da otkrije svoje potencijale, odnosno realne sposobnosti, interese i mogućnosti, načine postizanja što boljih rezultata te probleme koji koče postizanje istih (Matijević, 2004). Dobar put kojim to mogu postići jest upravo poznavanje i razumijevanje, a onda i prepoznavanje pretpostavki za učenje kod svojih učenika, definiranih kao sklop učenikovih sposobnosti, motivacije, interesa, radnih navika, zalaganja te uvjeta učenja (Jurčić, 2012). Svaka od tih pretpostavki snažno određuje učenikovo učenje i njegove školske ocjene. Brdar i Rijavec (1998) ove pretpostavke kategoriziraju u tri skupine: kognitivni, socijalni i motivacijski uvjeti, koje uključuju sve prethodno nabrojane pretpostavke za učenje. Rečić (2003) ih definira kao činitelje školskog uspjeha, sastavljene od: psihofizičkih osobina učenika (inteligencija i radne navike), obitelji, škole i uže društvene sredine. Kao što možemo primijetiti, u toj su kategorizaciji, za razliku od ostalih, naglašeniji socijalni čimbenici (sastavljeni ne samo od obitelji, već i škole te uže društvene sredine). Jednostavnija kategorizacija ovih pretpostavki bila bi sastavljena od kategorija kognitivnih i nekognitivnih čimbenika, odnosno pretpostavki, koje utječu na razvoj učenika i njegov školski uspjeh.

Kognitivni razvoj učenika obuhvaća vrlo složene misaone procese, kao što su mišljenje, rasuđivanje, uočavanje, rješavanje problema i kreativno stvaranje (Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003). Razlike u stupnju razvijenosti ovih kognitivnih sposobnosti i osobina

dovode do toga da se učenici i sami razlikuju po svom uspjehu, ocjenama i rezultatima u određenim aktivnostima. Nažalost, te razlike nisu odmah vidljive, kao što neke - poput fizičkih karakteristika djeteta – jesu, pa se roditelji i učitelji često uhvate u zamku postavljanja prevelikih očekivanja i zahtjeva pred dijete čije kognitivne pretpostavke nisu na toj razini. Tada dijete gubi svoju motivaciju za učenjem i sudjelovanjem u aktivnostima te je podložno stresu i drugim negativnim posljedicama. Da bi se to izbjeglo, potrebno je poticati roditelje i učitelje na prepoznavanje različitosti svakog djeteta, kako u kognitivnim tako i nekognitivnim pretpostavkama za učenje. Jedna od najčešće spominjanih kognitivnih pretpostavki jest svakako inteligencija. Inteligencija je rezultat kombinacije dvaju činitelja: genetičkog nasljeđa i okoline (Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003). Inteligentniji učenici brže i lakše uče, bolje integriraju nove sadržaje u postojeće znanje te se bolje snalaze u novim situacijama (isto, 2003). Učitelji bi trebali biti svjesni različitosti u kvocijentu inteligencije kod djece, uvažavati ih i shodno tome oblikovati vlastite oblike rada, koji bi svakom učeniku odgovarali. Vizek Vidović i Vlahović-Štetić (2003) navode savjete koji bi učiteljima u oblikovanju rada s učenicima različitih inteligencija bili korisni. Neki od savjeta su: fleksibilno korištenje vremena, prilagođavanje načina poučavanja, davanje povratnih informacija, davanje jasnih uputa, omogućavanje više samostalnog rada sposobnijoj djeci, organiziranje rada u paru pri čemu sposobniji učenici pomažu manje sposobnima i tome slično. Osim inteligencije, kognitivne pretpostavke jesu i kognitivni stilovi te kreativnost (isto, 2003). Kognitivni stilovi nam ukazuju na to kako pojedini učenici percipiraju i organiziraju informacije iz svijeta oko sebe. Najbolji primjer za to jesu impulzivnost i refleksivnost. Impulzivni učenici brzo rješavaju zadatke, puno griješe i imaju više problema sa školskim uspjehom. Dok refleksivni učenici sporo i točno rješavaju zadatke te pomno razmatraju ponuđene alternativne odgovore. Ove primjere kognitivnih stilova bitno je naglasiti kako bi ih roditelji, kao i učitelji, bili svjesni te kako bi mogli prepoznati kakvog je kognitivnog stila njihovo dijete te sukladno tome kako mu mogu olakšati cjelokupan proces učenja. Na taj bi način dijete postizalo bolje rezultate, koji bi bili u skladu s njegovim mogućnostima. Nadalje, gore spomenuta kreativnost, kao jedna od kognitivnih pretpostavki, jest pronalaženje novog i originalnog rješenja problema te stvaranje novih ideja i produkata. Bitno je napomenuti kako je kreativnost vještina koja se može uvježbavati te koju shodno tome roditelji i učitelji moraju kod djece poticati i trenirati, ne bi li se ista razvijala. Djeca čiji roditelji potiču samostalnost i preuzimanje rizika te slijede interese djeteta, puno su kreativnija od one djece čijim je roditeljima bitno isključivo dobro i pristojno ponašanje te odlične ocjene. Osim navedenih kognitivnih pretpostavki za učenje (inteligencija, kognitivni stilovi i kreativnost) autorice

Brdar i Rijavec (1998) navode pretpostavke koje također pripadaju gore navedenima, a to su predznanje učenika i radne navike. Kad djetetu nedostaje predznanje iz predmeta čiji se novi sadržaji ne mogu usvojiti bez usvajanja prethodnih ili kad dijete nema naviku svakodnevnog učenja, odnosno razvijene radne navike, roditelji mu moraju pomoći da napravi svojevrsan plan i program učenja, koji će mu olakšati usvajanje novih znanja.

Osim nabrojanih kognitivnih pretpostavki za učenje, razlikujemo i one nekognitivne, koje nam ukazuju na to da je školski uspjeh rezultat istodobnog djelovanja mnogih činitelja (Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003) među kojima je inteligencija, iako najčešće spominjani, samo jedan. Najčešće su nekognitivni čimbenici djetetova motivacija za učenje te obiteljske prilike i odnosi u obitelji, s kojima dijete živi. Djetetova motivacija za učenje od neizmjerne je važnosti, a kod svakog je djeteta bitno poticati unutarnju ili intrinzičnu motivaciju, zbog koje dijete uči bez da ga bilo tko na to potiče (Brdar i Rijavec, 1998). Takvoj je djeci sama aktivnost učenja određenog predmeta dovoljan motiv i nisu im potrebne vanjske nagrade, poput školskih ocjena, kako bi se bavili istom. Ovu nekognitivnu pretpostavku bitno je naglasiti u kontekstu roditeljevih očekivanja i razumijevanja školskih ocjena djeteta, iz razloga što se upravo postavljanjem previsokih očekivanja i zahtjeva utječe na djetetovu motivaciju za učenjem. Dijete koje je izloženo takvim zahtjevima može početi razvijati strah od učenja ili škole te određenu anksioznost za vrijeme ispitivanja i rješavanja postavljenih zadataka. Time se djetetova motivacija, kao spremnost, potreba i želja za sudjelovanjem i uspjehom u procesu učenja (Bekić i Pokrajac-Bulian, 2003), srozava i dijete gubi volju za učenjem, zalaganjem i izvršavanjem postavljenih zadataka. Osim motivacije i prethodno navedenih kognitivnih pretpostavki koje predstavljaju interno funkcioniranje učenika i njegove interne sposobnosti, od velike važnosti je i učenikova socijalna okolina (Zloković, 1998) među kojom je prva i najvažnija zasigurno obitelj. Obitelj je osnovna odgojna institucija u kojoj dijete uči o odnosima i usvaja određene vrijednosti (Gruden i Gruden, 2006). U obitelji u kojoj je evidentno pomanjkanje roditeljske brige, negativno potkrepljenje djetetovih ponašanja i postupaka, nezadovoljenost osnovnih osobnih i socijalnih potreba (Zloković, 1998), bračni sukobi te fizički obračuni partnera, razvod braka u kojem se manipulira djetetom (Gruden i Gruden, 1998), dijete gubi svoje osnovne uvjete za razvoj i učenje te polučuje lošije rezultate, odnosno lošije školske ocjene, a u konačnici i lošiji školski uspjeh. Nezadovoljenost ove pretpostavke za učenje snažno utječe na dijete i njegovu koncentraciju, njegove osnovne potrebe za ljubavlju i pripadanjem te njegov cjelokupni razvoj. Za razliku od takvih obiteljskih prilika, obitelj u kojoj odnosi nisu narušeni, u kojoj

vlada povoljna emocionalna klima, u kojoj se dijete osjeća sigurno i voljeno, pruža djetetu podršku i sigurnost s kojima se dijete može uspješnije nositi sa zadacima školskog učenja i drugim problemima u školi (Zloković, 1998). Ono što Zloković (1998) navodi kao glavne aspekte ponašanja roditelja, važnih za normalno funkcioniranje djeteta, a time i aspekta postizanja dobrih rezultata i zadovoljstva školom, jest disciplina, odnosno postavljanje određenih granica, zatim pozitivno potkrepljenje djetetovog ponašanja, dijeljenje aktivnosti unutar obitelji te zajedničko rješavanje problema. Sve to dakako utječe na dijete i pomaže mu da, između ostalog, i u aspektu funkcioniranja u školi bude uspješno, a čime stječe samopouzdanje za daljnje akcije u životu. Kad govorimo o obitelji i obiteljskim prilikama, vrlo je bitno napomenuti i često spominjani socio-ekonomski status obitelji. Najčešće se taj status određuje pomoću primanja roditelja, obrazovnog statusa istih te uvjeta stanovanja. Zloković (1998) navodi kako se ti socio-ekonomski uvjeti ne mogu promatrati izdvojeno iz konteksta jer je puno bitnije kako roditelji potiču svoje dijete, proširuju njegov rječnik, pomažu mu i pružaju podršku, osiguravaju mu materijale za učenje, pružaju mu mogućnost istraživanja okoline i slično. Smatramo kako je to dakako istinito i od neizmjerne važnosti, no obitelji u kojima je socio-ekonomski status zaista nizak i obrazovanje roditelja nedostatno, neki od tih savjeta se neće moći iskoristiti, zbog toga što roditelji ni sami nemaju razvijen rječnik ili određena znanja na stupnju kojemu je to djetetu potrebno ili zato što mu neće moći priuštiti određene materijale koji su djetetu potrebni. Upravo zato je bitno da su roditelji i učitelji u kontaktu i da surađuju, kako bi učitelji mogli utjecati na rješenje nekih od navedenih problema.

Široka lepeza navedenih pretpostavki za učenje pokazuje upravo višezročnost istih, koje mogu utjecati na učenika i njegov uspjeh u školi. Roditelje je stoga potrebno educirati i osvještavati o tim pretpostavkama ne bi li i oni pokušali u skladu s time reducirati svoje zahtjeve i modificirati svoja očekivanja u skladu s mogućnostima svoje djece. Na taj će način utjecati na pozitivniju obiteljsku klimu i dinamiku, u kojoj će se dijete osjećati sigurnije, a roditelji zadovoljniji sobom i svojim djetetom. U suprotnom, dijete će biti pod stresom, osjećati će strah od ispitivanja i odlaska u školu te će svakodnevno doživljavati neuspjeh.

U slijedećem poglavlju reći ćemo nešto upravo o tom školskom neuspjehu, strahu i stresu kojeg djeca mogu doživljavati, iz prethodno navedenih razloga.

#### **1.4.1. Doživljavanje stresa i straha od neuspjeha zbog nerazumijevanja pretpostavki za učenje**

Nerijetko školska ocjena djetetu izaziva stres. To nas zapravo ne treba iznenaditi kad razmislimo zašto je tomu tako. Razlog je naravno zadovoljavanje određenih potreba dobivanjem dobre ocjene i postizanjem uspjeha. Neke od potreba su slijedeće (Brdar i Rijavec, 1998): dokazivanje vlastite sposobnosti, dobivanje informacije o tome kako je nešto učinilo, bolji status u grupi vršnjaka te ugađanje roditeljima (dobivanje naklonosti i pažnje), ali i učiteljima. Nažalost, danas ocjena predstavlja vrijednost djeteta, što znači da dijete može imati mnogo dobrih osobina koje se vrednuju tek ako je dijete dobro u školi, odnosno ako ima odlične ocjene. Prisjetimo li se Gardnera (1999; prema Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003) i njegove teorije višestrukih inteligencija, shvatit ćemo da smo se ovakvim sustavom ocjenjivanja daleko od toga udaljili i da dijete procjenjujemo samo onoliko koliko ocjenu dobije. Time različiti talenti, sposobnosti i vještine koje dijete posjeduje ostaju nezamijećeni i neiskorišteni, a djetetov interes i motivacija se gubi.

Vrlo je bitno da roditelji to osvijeste i da svojim ponašanjem i reakcijama na lošu ocjenu djeteta reagiraju na primjeren način. Upravo pozitivne reakcije roditelja, u smislu ohrabrivanja i razumijevanja te poticanja na ispravak ocjene iskazivanjem povjerenja u njegove sposobnosti, djetetu daju motivaciju za učenjem, uče ga da pozitivnije reagira na lošu ocjenu te smanjuju razinu stresa koju dijete osjeća. Najčešći simptomi koji roditelju mogu ukazivati da je dijete izloženo stresu kojeg ne može samo prevladati jesu (Brdar i Rijavec, 1998): emocionalni (razdražljivost, napetost, tjeskoba, depresija, strah...), ponašajni (nesanica, konzumacija alkohola i cigareta, svadljivost, ljutnja, povlačenje u sebe...), kognitivni (zbunjenost, smanjena koncentracija, pad kreativnosti...) i tjelesni (ubrzano disanje, lupanje srca, umor, slabost, glavobolja...). Roditelji često nisu svjesni kako njihova djeca doživljavaju stres zbog različitih situacija, a najčešće zbog neuspjeha u školi i loših ocjena, nepoznatih situacija te previsokih očekivanja kako njih samih tako i okoline (isto, 1998). Prevelika očekivanja koja roditelji često postavljaju svojoj djeci, ne razmišljajući o stvarnim i realnim sposobnostima svoje djece te njihovim interesima, kod djece mogu snažno utjecati na pojavu ili povećanje stresa i straha od ispitivanja te odlaska u školu. S tim u vezi, dijete može izgubiti motivaciju za učenjem i osjećati odbojnost prema školi jer se samo ne zna suočiti sa stresom (Brdar i Rijavec, 1998). Ono što valja posebno istaknuti i naglasiti, a tiče se djetetove dugotrajne izloženosti stresu, jesu anksioznosti, odnosno strahovi i fobije od škole, ispitivanja, učitelja i ocjena. Upravo dugotrajna izloženost djeteta stresu, zbog prevelikih

očekivanja roditelja i njihovih negativnih reakcija na loše ocjene djeteta te prevelikih zahtjeva škole, dovodi do strahova i fobija djece prema školi. Pri tome, fobija od škole predstavlja iracionalan strah od škole, učenja, neuspjeha, vršnjaka ili učitelja (Zloković, 1998) te se vrlo često ne razlikuje dovoljno od izbjegavanja škole, bježanja iz škole i tome slično. Najčešći tjelesni simptomi fobije od škole, koje Zloković (1998) navodi su drhtanje, povraćanje, glavobolja, smetnje disanja, ubrzan rad srca i mnogi drugi. No, govoreći o stresu i strahu djeteta u okviru tematike postavljanja prevelikih zahtjeva i previsokih očekivanja, ne moramo ići tako daleko i govoriti o fobijama, već je dovoljno krenuti od određenih stresora, anksioznosti te neugodnih razrednih i školskih ozračja, kako bismo dočarali kako se djeca osjećaju. Najčešće, djeca zbog visokih očekivanja svojih roditelja osjećaju strah od školskog neuspjeha i loše ocjene, zbog čega se u školi ne mogu osjećati ugodno i zbog čega im cjelokupan proces učenja postaje nelagodan i naporan, te ga u krajnjem slučaju počinju izbjegavati. Njihov strah, kao što se može zaključiti, proizlazi upravo iz straha zbog mogućeg doživljaja neuspjeha (Jurčić, 2012). Osim na djetetovo opće stanje i razinu (ne)ugode koju doživljava u školi, previsoka očekivanja utječu dakako i na djetetovo samopouzdanje, odnosno vjeru u vlastite sposobnosti te samopoštovanje, odnosno sliku koju stvara o sebi. Dijete na temelju svojih (ne)uspjeha i reakcije roditelja na iste počinje stvarati sliku o sebi kao učeniku (uspješnom ili neuspješnom) i počinje donositi odluke koje potvrđuju njegovo mišljenje (Brdar i Rijavec, 1998). Drugim riječima, suvremena škola isključivo vrednuje znanje učenika, mjereno ocjenama, i njeguje obrazovnu komponentu, dok onu odgojnu i socijalnu zanemaruje (Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003). Dakle, vrednuje se samo i jedino znanje, a ostale osobine i sposobnosti djeteta se zanemaruju, čime loš školski uspjeh postaje mjerilo za opću vrijednost učenika. Posljedica toga je upravo nisko samopoštovanje (isto, 2003) i samopouzdanje učenika.

Za razliku od gore navedenih roditelja, koji doprinose djetetovom strahu od škole, djeca koja imaju dobre odnose sa svojim roditeljima i za koju roditelji pokazuju razumijevanje i brigu, puno se lakše suočavaju s problemima i stresom u konačnici. Takvi roditelji nisu pasivni, već potiču svoje dijete na rad i trud, istovremeno otkrivajući i potičući ono u čemu je njihovo dijete talentirano (Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003). Na taj način ga potiču da doživi uspjeh, što je u fazi osnovne škole vrlo bitno. Ono što roditeljima, ali i učiteljima, svakako može pomoći jesu savjeti kojima bi svojoj djeci olakšali doživljaje neuspjeha te utjecali na smanjenje straha i stresa u školi. Schachl (1999) ih navodi nekoliko, obuhvaćajući gotovo sve važnije činitelje stresa i straha od neuspjeha i škole. Prvenstveno, autor navodi osiguravanje što veće predvidljivosti odbojnih i stresnih događaja, kao što su ocjenjivanje i



ispitivanje, i to kroz pojašnjenje učenicima što se od njih očekuje, odnosno što i kako se ispituje, kako se za to trebaju pripremiti te kako se ocjenjuje. Na taj način učenici će unaprijed znati kako se pripremiti za ono što im slijedi te će se njihova razina stresa znatno umanjiti. Drugi savjet odnosi se na uređenje prostora, odnosno učionice u kojoj učenici borave, koja bi ih trebala podsjećati na njihov dom, kako bi se u njoj osjećali što ugodnije i sigurnije. Nadalje, jedan od najvažnijih čimbenika jest dakako stvaranje pozitivnih odnosa učitelja i učenika, pri čemu će učenici imati povjerenja u svog učitelja, a učitelj će znati s njima komunicirati i pozitivno ih potkrepljivati, kako bi razvijali svoje samopouzdanje i samopoštovanje, a samim time i dobre školske uspjehe. Osim navedenog, bitno je i da učitelj organizira poticajnu i kvalitetnu nastavu, u kojoj će prevladavati jasnoća i preglednost sadržaja te aktivnost učenika. Osim učitelja, Schachl (1999) savjetuje i roditelje, koji bi se trebali informirati o nekoliko važnih područja vezanih uz školski uspjeh djeteta, pri čemu im naravno može pomoći učitelj. Njihovo pedagoško obrazovanje, ali i pedagoška kultura, trebalo bi obuhvaćati informacije o pretpostavkama za učenje, putem čega će shvatiti da uspjeh njihova djeteta ne ovisi samo o volji njihova djeteta ili njegovoj marljivosti/lijenosti, već o nizu različitih čimbenika. Zatim, roditelje treba informirati o pravilnom učenju, odnosno kako da svome djetetu pomognu u tome, usmjeravajući ih na uređenje prostora u kojem dijete uči, funkcije odmora i pauza u procesu učenja, koncentraciji djeteta, vremenskom ograničenju učenja te učenju djeteta putem što više izvora i na što više načina. I na kraju, vrlo je bitno roditelje educirati o odnosu s djetetom, koji čini osnovu za sve prethodno navedeno, ali i odgojno partnerstvo s učiteljem njihova djeteta koji će im u tome pomoći.

Navedene pretpostavke za učenje, uz stres i strah od škole, te očekivanja roditelja čine najvažnije čimbenike roditeljeva razumijevanja djetetove školske ocjene.

## 1.5. RODITELJEVA OČEKIVANJA I RAZUMIJEVANJE ŠKOLSKE OCJENE

Ponekad roditelji ne mogu uskladiti svoja očekivanja s realnim mogućnostima svoje djece, stoga djecu izlažu stresu te strahu od škole i neuspjeha. Kako se stres i strah od neuspjeha manifestira i definira opisali smo u prethodnom poglavlju, dok će u ovom više biti riječi o samim roditeljima i njihovoj perspektivi postavljanja očekivanja. Ocjenama često nisu zadovoljni niti učenici niti njihovi roditelji, a niti društvo u kojem se sve učestalije javljaju kritike kako iza određenih ocjena ne stoje odgovarajuća znanja, odnosno kako ocjene nisu valjani pokazatelj znanja (Grgin, 1994). Vratimo li se na definicije školske dokimologije i niz faktora koji utječu na objektivnost učitelja pri ocjenjivanju, možemo utvrditi da tome jest tako te da ocjene zaista ne mogu biti najobjektivniji i najpouzdaniji način mjerenja znanja. Osvrnemo li se pak na roditelje koji ocjenama djeteta nisu zadovoljni iz nekih posve drugih, određenih previsokim očekivanjima, razloga otvaramo potpuno novo poglavlje u području školske dokimologije i ocjenjivanja znanja učenika. To je područje i tematika očekivanja roditelja, neusklađenih s potencijalima učenika, kojima je postignuće djeteta isključivo visoka ocjena, koja predstavlja mjerilo dobrog i uzornog učenika te opće mjerilo uspjeha u životu djeteta (Jurčić, 2012). S pedagoškog stajališta, to zasigurno nije opravdano niti povoljno djeluje na razvoj djeteta. Roditeljima ocjene ne smiju biti jedino što vrijedi kod njihovog djeteta i po čemu svoje dijete vrednuju, jer time preveliki pritisak stavljaju na dijete (Brdar i Rijavec, 1998). Pod takvim pritiskom i stresom djeca pokleknu te žive u strahu od neuspjeha. Postoji čak i opasnost da dijete zbog nerealnih očekivanja svojih roditelja posustaje te počinje odustajati te se prestaje truditi i učiti (Brdar i Rijavec, 1998). Upravo tada dijete počinje osjećati preopterećenje, koje uzrokuju njegovi roditelji. Jurčić (2012) navodi neke činitelje preopterećenja učenika nastavom, među kojima se nalaze i roditelji te uvjeti življenja u obitelji. Roditelji često preopterećuju svoju djecu jer žele da njihovo dijete postigne ono što oni sami nisu uspjeli (Jurčić, 2012), ali i zbog velikog pritiska društva i obrazovnog sustava, orijentiranog na postignuće i borbu za upisom u što bolju srednju školu, što bolji fakultet te pronalazak što boljeg posla. Pritisak i očekivanja rastu te se počinju javljati sve ranije i ranije, odnosno već od najranijeg razdoblja djetetova školovanja, to jest od osnovne škole. To naravno nije dobro, jer je upravo osnovna škola razdoblje djetetova života u kojem se stvaraju temelji ličnosti, odnosno kada dijete stječe prve doživljaje (ne)uspjeha (Brdar i Rijavec, 1998). Na temelju toga ono gradi sliku o sebi te izgrađuje svoje samopoštovanje i samopouzdanje. Zbog prevelikog pritiska roditelja i previsokih zahtjeva te očekivanja, dijete počinje kontinuirano doživljavati neuspjeh te sumnjati u sebe i svoje sposobnosti. Stoga je za razliku

od takvih očekivanja i postizanja neuspjeha poželjno da dijete doživi uspjeh i da vjeruje u sebe, gradi svoju ličnost i razvija svoje vještine, ne bi li dobilo motivaciju za daljnje učenje i sudjelovanje u aktivnostima. Na taj način dijete se osjeća kompetentno, vrijedno i zadovoljno što mu omogućuje lakše podnošenje eventualnih neuspjeha (Brdar i Rijavec, 1998). Dakle, izgrađenim samopouzdanjem i potaknutom motivacijom zbog ranijih doživljaja uspjeha, dijete lakše podnosi daljnje neuspjehe u životu i uči kako se njima nositi. Tada iste ne pripisuje svojoj nesposobnosti već uviđa u čemu je pogriješilo i kako to slijedeći put poboljšati, a dovoljno je motivirano i samopouzđano da to i ostvari te slijedeći put postigne uspjeh. Postavljanjem previsokih očekivanja svome djetetu roditelji ponekad nisu svjesni kakve to posljedice ostavlja na njihovo dijete. Posljedice su raznolike, a tiču se prije spomenutog stresa, straha i anksioznosti od škole, odnosno cjelokupnog psihičkog i fizičkog funkcioniranja i negativnih oblika ponašanja (Jurčić, 2012). Roditelji bi, kako bi to spriječili, trebali poraditi na uravnoteženju svojih zahtjeva s mogućnostima i potrebama djeteta, pružati pomoć i podršku svome djetetu u svladavanju zahtjeva koji se pred njega postavljaju, interesirati se za školske aktivnosti svoga djeteta te stvarati emotivno podupiruću klimu i uvjete u obitelji kako bi se dijete osjećalo ugodno i sigurno (isto, 2012).

Tematika ili problematika roditeljevog razumijevanja školske ocjene te usklađivanja očekivanja s realnim mogućnostima njihove djece zasigurno bi se trebala naći u programu pedagoškog obrazovanja roditelja u svakoj školi. Odnosno, škola bi trebala znatno više upućivati roditelje u "tajne" vrednovanja i ocjenjivanja, kako bi i sami postali svjesni tog procesa i kako bi kod kuće lakše pratili djetetovu uspješnost (Jurić, 1995). Ponekad roditelji nisu svjesni kakva su im očekivanja, kakve su mogućnosti njihove djece, što školska ocjena i vrednovanje znanja uopće znači, stoga nisu svjesni niti kakve posljedice na njihovo dijete to može imati. S tog gledišta, nužno je i neophodno poticati odgojno partnerstvo roditelja i škole, pri čemu se isti neće promatrati kao dva odvojena svijeta koja nemaju potrebe za doticajem (Maleš, 2007; prema Jurčiću, 2012) ili kao oni koji dolaze u doticaj u površnoj, pojednostavljenoj i formalnoj suradnji u kojoj nisu jasno istaknuti ciljevi, zadaće i sadržaji iste (Jurčić 2007, prema Jurčić, 2010). Odgojnim partnerstvom doprinosimo što boljem i optimalnijem razvoju djeteta, što i jest najvažniji cilj. Njime profitiraju roditelji, učitelji i što je najvažnije dijete. Roditelji dobivaju uvid u to kako se njihovo dijete ponaša u školi, kako se razvija u odgojnom i obrazovnom smislu, ali i uvid u neke informacije o odgojnom djelovanju i pedagogiji, koja im pomaže da se služe suvremenim metodama odgoja i da budu što uspješniji roditelji svome djetetu. Time roditelji, u nedostatku odgojnih metoda, ne posežu više za metodama svojih roditelja (Jurčić, 2012), već se susreću sa suvremenim spoznajama i

strategijama odgojnog djelovanja. Upravo je pedagoško obrazovanje i podizanje pedagoške kulture roditelja jedan od najvažnijih zadataka škole (isto, 2012). Da bi se to postiglo, nužno je zainteresirati roditelje za napredovanje djeteta u školi i povezati njihovu zainteresiranost s njihovom spremnošću za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima (Jurčić, 2010). Na taj će se način roditelji pedagoški obrazovati te će sudjelovanjem u navedenim aktivnostima bolje razumjeti učitelja i njegovu ulogu, dijeliti odgovornost s njime za (ne)uspjehe svoje djece, bez međusobnog optuživanja, bolje će poznavati mogućnosti svoga djeteta i bit će samopouzdaniji i zadovoljniji svojom ulogom (La Froge, 1999; Pawell, 1989, prema Jurčić, 2010). Svako iskustvo sudjelovanja u razrednim i školskim aktivnostima uvelike će pomoći roditeljima da unaprijede svoje odgojno djelovanje i u vlastitom domu (Wlodowski i Jaynes, 1990, prema Jurčić, 2010), odnosno da sva nova pedagoška saznanja primjenjuju u obiteljskom domu kako bi dijete od toga imalo koristi. Osim za roditelje, odgojno partnerstvo važno je i učiteljima jer njime učitelji od roditelja dobivaju uvid u informacije iz obiteljskog života te time bolje upoznaju svog učenika. Također, učitelji uključivanjem roditelja u odgojno-obrazovni proces i rad škole dijele odgovornost s njima i razmjenjuju informacije, čime si olakšavaju ionako složeni posao. Naravno, od suradnje i partnerstva učitelja i roditelja, najviše koristi ima dijete, što i jest najvažnije. Koristi su višestruke, a očituju se u poboljšanju školskog uspjeha, povećanja motivacije i samopouzdanja učenika, smanjivanjem problema i prevenciji istih (Zloković, 1998).

Zarevski (2002) navodi nekoliko savjeta roditeljima kako da u svojoj ulozi budu uspješniji, od kojih su za temu očekivanja roditelja i školskog uspjeha djece bitni slijedeći: pomozite djetetu da izgradi svoje samopouzdanje, omogućite mu da uči kroz igru i razvijajte njegove socijalne vještine. Kad roditelji putem pedagoškog obrazovanja i suradnje s učiteljima i školom dobiju uvid u spoznaje o očekivanjima i pokušaju ih prilagoditi svojoj djeci, mogu početi koristiti i ove savjete kako bi njihova djeca učila motiviranija i gradila svoje samopouzdanje koje će im pomoći u svladavanju (ne)uspjeha. Izgradnja samopouzdanja je vrlo bitna, a roditelji ju mogu poduprijeti tako da potiču rana iskustva postizanja uspjeha djeteta, kojima će dijete razvijati uvjerenje o vlastitim sposobnostima. Ako roditelji djecu ne potiču na to i neprekidno djetetu govore da je nešto loše napravilo, dijete će se prestati truditi i izgubit će motivaciju. Drugi savjet, roditeljima sugerira poticanje djeteta da uči kroz igru, pri čemu djeca najlakše i najviše uče te spontano dolaze do određenih rješenja. Kako je okolina u kojoj se dijete igra sigurna, dijete u njoj može eksperimentirati slobodno, bez straha od posljedica i stjecati uvid u posljedice svoga ponašanja. Također, kroz igru dijete dolazi u doticaj sa situacijama koje treba riješiti na različite načine, čime se uči izražavati na različite

načine. Posljednji savjet koji ćemo ovdje istaknuti, jest pomoć pri razvoju socijalnih vještina kako dijete ne bi bilo izolirano od strane svojih razrednih kolega i kako bi imalo podršku od svojih prijatelja pri doživljavanju određenih neuspjeha u školi.

Sve veća očekivanja koja roditelji postavljaju svojoj djeci te sve veći zahtjevi koji dolaze od šire društvene zajednice, utječu na sve veću orijentiranost na ocjene, hiperinflaciju ocjena te preopterećenost učenika.

### **1.5.1. Hiperinflacija ocjena i preopterećenost učenika**

Često se zadnjih godina u medijima piše i govori kako su učenici preopterećeni školom te kako se javlja fenomen inflacije petica. Shodno tome, sve se veći pritisak vrši na učitelje kako bi učenici imali dobre ocjene te se temeljem toga upisali u dobre škole i na dobre fakultete. Ono što je zasigurno alarmantno u toj problematici jest prevelika orijentacija škola, učenika i roditelja na ocjene, ocjenjivanje i mjerenje znanja. Samim time, učenici se sve više opterećuju silnim ocjenjivanjima i ispitivanjima, ne bi li dobili dobre ocjene i zadovoljili svoje roditelje. Roditelji pak, što zbog nedostatka pedagoškog obrazovanja, što zbog pritiska cjelokupnog obrazovnog sustava i društva, podliježu pritisku i postavljaju svojoj djeci previsoka očekivanja, koja djeca katkada zbog nedostatka određenih pretpostavki za učenje, ne mogu ispuniti. Pod izlikom najboljeg interesa djeteta i osiguranja što bolje budućnosti, roditelji vrše preveliki pritisak i očekuju od djeteta da ima odlične ocjene iz svih predmeta i time si osigura upis u najbolje srednje škole, kako bi si osiguralo što bolju budućnost. U želji da dijete što više napreduje i da mu pruže što više, roditelji pretjeruju i upisuju dijete u brojne dodatne, izvan redovite osnovne škole (Jurčić, 2006). Upravo je pritisak roditelja jedan od najčešćih činitelja preopterećenja učenika. Antić (2001) navodi kako se preopterećenost učenika često poistovjećuje s time koliko dijete boravi u školi, koliko ima domaćih zadataka i gradiva te koliko mu je torba teška. Sve to jesu neki od činitelja preopterećenosti učenika, no o samom učeniku ovisi koliko je zaista opterećen. Dakle, upravo o pretpostavkama za učenje (inteligencija, radne navike, motivacija, obiteljske prilike, ozračje u školi...) ovisi koliko će učenik biti (pre)opterećen. Vrgoč (2001) navodi kako je opterećenost učenika ukupnost tjelesnih i psihičkih napora učenika, kojima su izloženi u određenom vremenu, pri čemu naglašava da prevelika opterećenost predstavlja preopterećenost učenika. Dok Milat i Strugar (2001) navode kako je preopterećenost stalno stanje u kojemu obveze što ih nameće školski program količinom i kakvoćom premašuju učenikove mogućnosti. U svim navedenim definicijama i pojašnjenjima preopterećenosti mogu se uočiti određene sličnosti, pri čemu je

najuočljivija ona o pretpostavkama za učenje, odnosno mogućnostima učenika, koje uvjetuju preopterećenost učenika. Tek individualiziranim pristupom svakom učeniku, možemo vidjeti da li su i u kojoj mjeri (pre)opterećeni te kako ih rasteretiti. Najčešći uzroci preopterećenosti, osim već spominjanih roditelja i njihovih nerealnih aspiracija i ambicija, jesu vrijeme provedeno u školi, nastavni plan i program, načini i učestalost ispitivanja i ocjenjivanja te utjecaj šire socijalne sredine kroz mnogobrojne izvanškolske aktivnosti u koje su učenici uključeni (Vrgoč, 2001). Ove uzroke ili činitelje opterećenosti učenika Jurčić (2006) svrstava u dvije kategorije: direktne i indirektne. Pri tome su direktni činitelji učenikova opterećenja učitelj, satnica, udžbenici i očekivanja roditelja, dok se indirektni odnose na: uvjete u školi, uvjete života u obitelji, izvanškolske aktivnosti i domaću zadaću. Od svih nabrojanih činitelja, učitelji su presudni jer se od njih očekuje umijeće opterećenja učenika u skladu s njihovim mogućnostima (isto, 2006). Stoga, preopterećenje učenika nastaje upravo s učiteljima, ali s njima i ostaje ili se mijenja (Jurčić, 2006). Ovome bismo još dodali kako su uz učitelje, gledajući iz konteksta očekivanja, vrlo važan faktor i roditelji, o kojima ovisi kakvu će ulogu u pogledu preopterećenosti svoje djece odigrati i koliko će im uravnoteženjem svojih zahtjeva olakšati.

Temeljem navedenih činitelja preopterećenja, odnosno uzroka, javljaju se dakako i određene posljedice preopterećenosti, koje se manifestiraju kroz štetan tjelesni i psihički razvoj učenika. Takav štetan razvoj može se uočiti kroz simptome umora, bezvoljnosti, nesanice, tromosti i nedovoljnog kretanja (Vrgoč, 2001). Učenici koji su preopterećeni različitim obrambenim mehanizmima pokušavaju prividno udovoljiti zahtjevima (isto, 2001) te stoga prepisuju domaće zadaće od vršnjaka, smišljaju različite izgovore i obmanjuju svoje učitelje, čime se cilj i sredstva učenja izokreću te glavni cilj postaje dobiti dobru ocjenu, a ne steći određene vještine i usvojiti određena znanja. Također, takvi učenici svoje obveze izvršavaju površno i selektivno, uče kampanjski te markiraju (Milat i Strugar, 2001). Sve to učenike dovodi do razvoja negativnih stavova prema školi, ali i učenju, knjigama te znanju općenito.

Cilj ovog potpoglavlja, ali i cjelokupnog rada, nije poticanje roditelja i učitelja da svojoj djeci i učenicima ne postavljaju nikakve zahtjeve i očekivanja te da im dopuštaju da ne izvršavaju svoje obveze, ne uče i ne stječu radne navike. Cilj je upravo suprotno, skrenuti pažnju na postavljanje previsokih zahtjeva djeci, odnosno učenicima čije mogućnosti i pretpostavke za učenje ne dopuštaju njihovo razrješavanje te naći mjeru, odnosno individualizirani pristup kojim ćemo vidjeti koliko učenika je preopterećeno, a koliko neopterećeno i doživljava dosadu u školi. To je vrlo bitno, jer zdravo opterećenje učenikove

snage i potencijala koristi pospješivanju njegovog cjelokupnog razvitka (Vrgoč, 2001). Na taj način će sve više učenika rado odlaziti u školu te pronaći svoju unutarnju želju, odnosno motivaciju za učenjem te će sukladno tome izvršavati svoje školske obveze i postizati uspjehe.

### **1.5.2. Uloga roditelja: usklađenost s odgojnom ulogom učitelja**

Preopterećenost učenika, odnosno neusklađivanje zahtjeva i očekivanja s njihovim pretpostavkama za učenje, je sve češća pojava te se učenici, roditelji i učitelji moraju s njome nositi i tražiti načine kako da na nju utječu. Jedan od načina postizanja zdravog i realnog opterećenja učenika svakako je poznavanje uloga roditelja i učitelja, kojih oni moraju biti svjesni i na njima raditi, ali i usklađivati iste za dobrobit djeteta.

Ovdje posebno ističemo ulogu roditelja kako bismo dobili bolji uvid u to kako i zašto oni reagiraju na ocjene svoje djece te kako bi trebali reagirati kad bi bili svjesni svoje uloge. Ono što se uvijek naglašava kad se govori o ulozi roditelja svakako jest poticanje i ohrabrenje djeteta kako bi djeca zavoljela učenje, proučavanje, istraživanje i obrazovanje (Buljan Flander i Karlović, 2004). To se može činiti kroz svakodnevne i jednostavne aktivnosti poput pripremanja hrane, čitanja i pričanja priča (Buljan Flander i Karlović, 2004), čime roditelji djeci daju do znanja kako je učenje zabavno i korisno za svakodnevni život. Ovime roditelji još jednom pokazuju kako su djetetovi prvi i vrlo važni učitelji te kako najbolje poznaju djetetove potrebe i interese, kojih učitelji možda nisu uvijek svjesni (isto, 2004). Takav oslonac, temeljen na ljubavi, zaštiti, podršci i pomoći (Jurčić, 2005), pomaže djetetu da poluči što bolji uspjeh, da se dobro osjeća u školi i kod kuće te da vjeruje u sebe. S tog gledišta, nikada nije prerano da roditelji pokažu kako vjeruju u dijete i potiču ga na svladavanje prepreka na koje nailazi, ali i da ga pohvale kada uspješno riješi iste (Jurčić, 2005). Upravo s puno ljubavi i dovoljno prilika za učenje roditelji pomažu djetetu da se pripremi za školski uspjeh (Buljan Flander i Karlović, 2004). Kako bi dijete uopće došlo u doticaj s preprekama, potrebno je stvoriti takvo obiteljsko ozračje koje će ga poticati na istraživanje, odnosno koje će poticati njegovu maštu i znatiželju (LaForge, 1999; prema Jurčić, 2005). Mašta i znatiželja najvažniji su prirodni resursi za učenje koje dijete posjeduje (Buljan Flander i Karlović, 2004). Roditelji uvijek na umu trebaju imati kako su oni partneri pri učenju djece (isto, 2004), što znači da svojim postupcima i ponašanjima, kao i pripremom okoline za učenje, uvelike utječu na to kako će dijete izvršavati svoje obveze te na koji će način doživljavati školu. Autorice Buljan Flander i Karlović (2004) navode važne savjete roditeljima u shvaćanju

njihove uloge u školskoj dobi djeteta, koji se odnose na pomoć djetetu oko domaće zadaće te oblikovanje doma kao mjesta za učenje. Prvi se savjet odnosi na stvaranje ozračja u obiteljskom domu koje će dijete poticati na uspjeh i izvršavanje zadaća, a koje svakako prethodi samom pisanju domaće zadaće. To ozračje roditelji mogu stvoriti svojim odgojnim postupcima, kao što su pohvale djetetu za ostvareni napredak, koji mu omogućavaju da ostane motivirano i zainteresirano za ono što rješava. Također, ugodno ozračje roditelji mogu stvoriti i osiguranjem prikladne prostorije u kojoj će dijete moći u miru i neometano učiti. Osim stvaranja pozitivnog i poticajnog ozračja, roditelji moraju obratiti pozornost i na to kako će dijete najlakše riješiti domaću zadaću. Pri tome valja promisliti o podjeli većih cjelina na manje dijelove, izradi rasporeda ili plana rješavanja domaće zadaće, razgovoru s djetetom o tome je li razumjelo zadatke i tome slično. Drugi navedeni savjet, oblikovanja doma kao mjesta za učenje, odnosi se na ohrabrivanje djeteta u rješavanju određenih zadataka i prepreka, naglašavanje prednosti rada, uspjeha i postignuća te izradu osnovnih pravila vezanih za školu i učenje. Također, vrlo je važno pripaziti na razgovore koji su vezani za školu, odnosno valja pripaziti da ti razgovori budu ugodni i da u njima roditelji iskažu suosjećanje za ono što se djetetu dogodilo ili za težak dan koji je dijete imalo.

Zadaća roditelja, osim gore navedenih, kojom potvrđuje svoju ulogu djetetova partnera u učenju jest informiranje o tome što je razvojno primjereno dobi u kojoj je njegovo dijete trenutno (Buljan Flander i Karlović, 2004), kako bi saznao što dijete u toj fazi života razumije i za što je sposobno. Na taj način roditelj usklađuje svoja očekivanja s realnim mogućnostima svoga djeteta, a dijete time ostvaruje sve svoje potencijale, bez osjećaja frustracije, neuspjeha, prisile i pritiska.

Uz sve navedeno, možemo iskristalizirati koju ulogu roditelji imaju u procesu školovanja i učenja svoje djece, no ne možemo ju promatrati odvojeno od uloge učitelja. Upravo suprotno, treba težiti tome da roditelji i učitelji surađuju i u procesu te suradnje usklađuju svoja djelovanja te isprepliću svoje uloge. Dobar odnos obitelji i škole, odnosno roditelja i učitelja odnosi se svakako na razmjenu informacija o djetetu/učeniku, pri čemu se roditelji informiraju o funkcioniranju i ponašanju djeteta u razrednoj okolini, ali i školskom napretku djeteta, dok učitelji dobivaju vrijedne informacije o tome kakvo je dijete i kako se ponaša u drugoj okolini – okolini obiteljskog doma. Razmjenom tih informacija roditelji i učitelji dobivaju potpuniju sliku o djetetu. Također, roditelji i učitelji moraju surađivati i potruditi se da se dijete osjeća što ugodnije u školi. S tog gledišta, roditelj bi trebao podržavati učitelja pred djetetom (Jurčić, 2005), a sva eventualna neslaganja i nedoumice rješavati



razgovorom s učiteljem. U suprotnom, ako dijete dobiva negativne poruke od roditelja o tome kako su učiteljeva pravila besmislena, škola gubitak vremena, a ono što uči beskorisno (LaForge, 1999; prema Jurčić, 2005), dijete može izgubiti povjerenje u učitelja i motivaciju za školom. Buljan Flander i Karlović (2004) navode nekoliko savjeta roditeljima i učiteljima za izgradnju dobrog međusobnog odnosa i suradnje. Savjeti učiteljima su sljedeći:

- Pažljivo slušajte roditelje i iskažite im poštovanje. Ovaj savjet upućuje učitelje na to da su roditelji stručnjaci za svoju djecu, od kojih mogu dobiti vrijedne informacije kojih oni dotada nisu bili svjesni.
- Budite tolerantni i fleksibilni. To znači kako učitelji moraju uvažavati specifičnosti i razlike svake obitelji, kao i svakog roditelja, pristupajući im različito.
- Pozovite roditelje da u posebnim prilikama prisustvuju dječjem programu i određenim manifestacijama. Također, učitelji roditelje mogu zamoliti da sukladno svojim mogućnostima sudjeluju u tim manifestacijama (pečenjem kolača, izrađivanjem poklona...).
- Komunicirajte s roditeljima o zadacima i aktivnostima djece unaprijed, kako bi roditelji osigurali vrijeme za dijete s obzirom na svoje radno vrijeme i raspored.

Osim savjeta učiteljima, autorice navode i savjete roditeljima (isto, 2004):

- Slušajte pažljivo što učitelj govori. To znači da roditelji moraju poštivati učiteljevu stručnost, jer učitelji značajnu količinu vremena provode s djecom te posjeduju stručna znanja glede njihovog razvoja.
- Ne donosite zaključke prebrzo. Ovaj savjet govori roditeljima da se u bilo kojoj situaciji i s bilo kojim problemom mogu obratiti direktno učitelju i probati zajednički riješiti problem.
- Poštujte učitelje. Roditeljima se savjetuje da poštuju učiteljevo vrijeme, iskustvo i stručnost.

Razjašnjenje uloge roditelja te usklađivanje istih s ulogom učitelja, pokazuje nam kako bi to u praksi trebalo izgledati i koje bi višestruke koristi od toga dijete imalo. Naravno, to u praksi nije uvijek tako. U praksi se možemo susresti s različitim roditeljima i njihovim različitim stilovima roditeljstva. Upravo će o njihovoj različitosti ovisiti kakva će suradnja s učiteljem biti, ali i kakva će očekivanja djetetu postavljati.

### 1.5.2.1 Stilovi roditeljstva: različiti pristupi roditeljima

Kad govorimo o očekivanjima roditelja ne možemo se ne zapitati kakvi su odgojni postupci i stilovi roditeljstva koje roditelji koriste, a da toga nerijetko nisu niti svjesni. Ukazivanjem na različite roditelje i njihove različite stilove roditeljstva, možemo puno bolje shvatiti načine na koje djeluju i kako postavljaju očekivanja svojoj djeci.

Najčešće spominjana podjela stilova roditeljstva svakako je ona koja roditelje dijeli s obzirom na stupanj emocionalne topline i postavljanje granica, i to na (Plavi telefon, [http://www.plavi-telefon.hr/c\\_programi5.html](http://www.plavi-telefon.hr/c_programi5.html)): autoritativne, autoritarne, popustljive i zanemarujuće roditelje. *Autoritativni roditelji* svojoj djeci postavljaju granice, ali istovremeno iskazuju potporu i emotivnu toplinu. Takva idealna kombinacija za glavni odgojni cilj ima razvoj znatiželje i kreativnosti te motivacije i samostalnosti. Ovi roditelji postavljaju razumne granice i pravila svojoj djeci, uz objašnjenje istih i informaciju o tome zašto se one postavljaju. Također, autoritativni roditelji potiču svoju djecu i odaju im priznanje za njihove uspjehe. Posljedice ovakvog stila za dijete su slijedeće: dijete je spontano, samostalno, samopouzđano te slobodno izražava svoje mišljenje i osjećaje. Uz sve navedeno, djeca autoritativnih roditelja obično su uspješnija u školi, ali i društvenom okruženju. Mogli bismo reći kako autoritativni roditelji znaju prilagoditi svoja očekivanja sposobnostima djeteta te da im je od odličnih ocjena bitnije da je njihovo dijete sretno, zadovoljno, samostalno i samopouzđano. Za razliku od toga, *autoritarni roditelji* svojoj djeci postavljaju vrlo stroge zahtjeve i granice, ne pružajući im dovoljno potpore i emocionalne topline. Glavni je odgojni cilj ovih roditelja slijepa poslušnost i učenje samokontrole. Pravila i granice koje postavljaju ne objašnjavaju svome djetetu, a svaki neposluh kažnjavaju. Posljedice za dijete autoritarnih roditelja su: promjene raspoloženja, povučenost, bojažljivost te veća vjerojatnost za pojavu neuspjeha u školi i društvenoj prilagodbi. Suprotno autoritativnim, autoritarni roditelji postavljaju previsoka očekivanja i zahtjeve svojoj djeci, koje djeca često ne razumiju jer od roditelja ne dobivaju nikakva objašnjenja. Naravno, ovakav nedostatak emocionalne topline, uz strogi nadzor i previsoke zahtjeve, ostavlja teške posljedice na dijete. Treći stil roditeljstva jest *popustljivi*, kojeg za razliku od prethodna dva karakteriziraju niska očekivanja. Popustljivi roditelji djetetu postavljaju male zahtjeve te provode slab nadzor, a daju mu veliku potporu i emotivnu toplinu. Takvi roditelji zadovoljavaju gotovo svaki djetetov zahtjev, čime stvaraju nesigurnost i nesnalaženje djeteta u granicama. Posljedice ovakvog roditeljskog stila su slijedeće: impulzivnost, razmaženost i agresivno ponašanje. Posljednji roditeljski stil u ovoj podjeli jest *zanemarujući*. Kao i kod popustljivog, ovaj stil karakterizira postavljanje malih

zahtjeva i očekivanja. No, razlika između ovog stila i popustljivog jest ta što zanemarujući stil ne karakterizira roditeljska toplina i potpora. Dakle, zanemarujući roditelji nemaju vremena baviti se svojom djecom ili ih pak emocionalno odbacuju. Većinu vremena djeca zanemarujućih roditelja provode bez nadzora, a roditelji niti ne znaju gdje su im djeca. Posljedice takvog roditeljskog stila na dijete su: neprijateljski stav i otpor djeteta, nerazvijanje socijalnih vještina, neuspjeh u školi te razvoj neprihvatljivog i neprilagođenog ponašanja.

Vrlo zanimljivo tumačenje stilova roditeljstva, odnosno usklađivanja očekivanja roditelja sa sposobnostima djeteta, navode autorice Buljan Flander i Karlović (2004) koje naglašavaju kako postoje četiri tipa roditelja: podržavajući, kritični, prezahtjevni i perfekcionista. Najidealniji su dakako *podržavajući roditelji*, koji prihvataju dijete kakvo jest, potiču njegovu individualnost i pomažu mu da razvije samopouzdanje i motivaciju. Svojim ponašanjem i riječima šalju poruku djetetu kako vjeruju u njega. Svoja očekivanja usklađuju s potencijalima djeteta te ga usmjeravaju na ono za što je sposobno i za što pokazuje interes. *Kritični roditelji* stalno naglašavaju djetetove neuspjehe i uništavaju mu motivaciju. Također, svojim negativnim komentarima narušavaju samopouzdanje djeteta i njegovu želju za uspjehom. Dijete previše kritičnih roditelja osjeća da nije vrijedno ljubavi i poštovanja te da ništa što učini nije dovoljno dobro. Takvim je roditeljima važnije što će drugi reći od toga kako im se dijete osjeća. Treći tip roditelja koji autorice navode jesu *prezahtjevni roditelji*. Oni svoje dijete uključuju u jako puno izvannastavnih aktivnosti, a kad dijete ne uspije udovoljiti svim tim zahtjevima može postati frustrirano i nezadovoljno. Dijete tada počinje misliti kako zbog svoje nesposobnosti ne zaslužuje ljubav svojih roditelja te odrasta sa snažnim osjećajem krivice. Prezahtjevni roditelji šalju poruku djetetu kako njihova ljubav nije bezuvjetna već vrlo visoko uvjetovana. Dakle, ovi roditelji ne usklađuju svoja očekivanja s djetetovim mogućnostima te stalno teže vanjskim potvrđama, kao što su školske ocjene i školski uspjeh. Time ne prihvataju svoje dijete kao osobu već ga procjenjuju kroz njegove uspjehe. Posljednji tip roditelja jesu *roditelji perfekcionista*. Oni ne toleriraju nedostatke kod svoje djece jer miješaju svoj i djetetov identitet, odnosno smatraju da ako su oni savršeni u svemu i njihova djeca to trebaju biti. Odašiljanjem takve poruke narušavaju djetetovo samopouzdanje te stvaraju osjećaj ljutnje i neuspjeha.

Tek poznavanjem navedenih stilova roditeljstva i osviještenosti o tome koliko je svaki roditelj različit te sukladno tome zahtijeva drugačiji pristup, možemo govoriti i o oblicima suradnje roditelja i učitelja.

### **1.5.3. Oblici suradnje roditelja i učitelja / obitelji i škole**

Suradnja roditelja i učitelja ili obitelji i škole od neizmjerne je važnosti i na dobrobit najvažnijeg subjekta odgoja i obrazovanja, odnosno djeteta. Drugim riječima, zajedničkim djelovanjem obaju odgojnih čimbenika (obitelji i škole) najviše profitira dijete. Svakodnevni život djeteta ispunjen je izmjenjivanjem tih dviju različitih sredina u kojima postoje različiti odgojni čimbenici i koje se moraju uskladiti u svome djelovanju te ukloniti eventualna razilaženja (Rečić, 2007). Često roditelji i učitelji zbog loših prijašnjih iskustava ne žele surađivati jedni s drugima i smatraju da su u odgoju djeteta dvije odvojene strane, odnosno dva odvojena svijeta. No, roditelji i učitelji bi svakako trebali razmišljati drugačije i svoje uloge u odgoju promatrati komplementarno – roditelji kao podrška učiteljima u odgojno-obrazovnom radu, a učitelji zainteresirani za budućnost svojih učenika (Rečić, 2007). Zajednički bi im cilj pri tome trebao biti dobrobit djeteta, odnosno kako Rečić (2007) navodi: stvaranje mogućnosti da svako dijete sustavno stječe znanja i bude uspješno u skladu sa svojim sposobnostima, osposobljavanje djeteta za učenje te pripremanje djeteta za mogućnosti i prepreke koje ga čekaju u životu. Također, suradnja obitelji i škole utječe na samopouzdanje djeteta, bolji školski uspjeh te manje problema u ponašanju (Rečić, 2006). Osim dobrobiti za dijete, suradnjom profitiraju i roditelji, ali i učitelji. Roditelj aktivnim suradničkim odnosom stječe nove ili poboljšava postojeće roditeljske kompetencije, nastoji na temelju novostečenih spoznaja pružati podršku i pomoć djetetu te mijenja vlastita nepoželjnih ponašanja prema djetetu (Rečić, 2007; prema Rosić i Zloković, 2003). Dok učitelj suradnjom stječe povjerenje u roditelja te vjeruje kako mu roditelj može pomoći pružajući mu, između ostalog, informacije o tome kako se dijete ponaša kod kuće, kako bi to dijete promatrao cjelovito.

Oblici suradnje roditelja i učitelja, odnosno obitelji i škole su slijedeći (Rosić, 2007; prema Žanetić, Žanetić i Drandić, 2003): individualni razgovori, roditeljski sastanci, savjetovalište za roditelje, posjet roditelja školi, posjet učitelja obiteljskom domu, zajedničke akcije, škola za roditelje te mnogi drugi. Buljan Flander (2004) ističe kako osim navedenih najčešće spominjanih oblika suradnje, postoje i neki drugačiji kao što su: posjet roditelja učionici te upoznavanje s djecom u razredu, povremena ispomoć roditelja u školi, pomoć u organizaciji školskih priredbi... Također, škole mogu, kako bi se više orijentirale na obitelj i prijateljski se odnosile prema roditeljima, izraditi letke i brošure za roditelje, organizirati tribine i predavanja, ponuditi im informacije o udrugama i drugim izvorima podrške u lokalnoj zajednici (Buljan Flander, 2004). Na taj način roditeljima se pristupa neformalnije, što ih može potaknuti da se osjećaju ugodnije i više surađuju sa školom.

Ipak, najčešći oblici suradnje s roditeljima, individualni razgovori i roditeljski sastanci, su formalni. Individualni razgovori su razgovori na koje se roditelji pozivaju kada za to postoji potreba ili roditelji dolaze samoinicijativno. Vrlo je bitno naglasiti da na tim razgovorima ne tražimo krivca određenog problema već uzroke istog te zajedno s roditeljima tragamo za rješenjima (Rečić, 2007). Cilj je individualnih razgovora da roditelji više saznaju o rezultatima rada i ponašanju svoga djeteta te da usvajaju određene odgojne postupke i strategije (Rečić, 2006). Drugi najčešći oblik suradnje svakako su roditeljski sastanci na kojima roditelji saznaju određene bitne informacije o funkcioniranju škole, načinima rada te pravilima kojih se trebaju pridržavati. No, roditeljski sastanci mogu biti organizirani i po modelu pedagoške radionice, na kojima se roditelji pedagoški obrazuju o temama koje su važne za trenutnu fazu razvoja njihova djeteta. Vrlo je bitno da su na takvim radionicama roditelji aktivni, da razmjenjuju iskustva te da se oblici rada izmjenjuju (kombinacija frontalnog, individualnog rada te rada u grupama). Pedagoškim se radionicama ojačava povezanost i ravnomjerno raspoređuje odgovornost roditelja i učitelja (Rečić, 2007). Osim navedenih predavanja i radionica, sadržaj roditeljskih sastanaka mogu biti i druženja s roditeljima te izrada projekata (Rečić, 2006).

Od usklađivanja uloga roditelja i učitelja i njihove produktivne suradnje uvijek profitira dijete, stoga valja imati na umu kako će roditelji i učitelji upravo jedni uz pomoć drugih utjecati na to kakva očekivanja postavljaju svojoj djeci i učenicima te koliko će ih time opteretiti u skladu s njihovim pretpostavkama za učenje.

## **2. EMPIRIJSKI DIO**

### **2.1. ODREĐENJE PROBLEMA ISTRAŽIVANJA**

#### **2.1.1. Problem i cilj istraživanja**

Ovaj se diplomski rad bavi predmetom roditeljevog razumijevanjem školskih ocjena djeteta i djetetovih pretpostavki za učenje. Područje koje ovaj rad obuhvaća, s obzirom na predmet i tematiku, jest školska pedagogija, ali i školska dokimologija. Pregledavajući literaturu vezanu uz sličnu tematiku možemo ustvrditi kako autori najčešće istražuju i pišu o očekivanjima roditelja te kako su ista vezana za školsko postignuće djeteta (Stull, 2013; Rätty i Kasanen, 2010; Phillipson i Phillipson, 2007; Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola i Nurmi, 2012). Pri tome se navedeni autori osvrću i na različite faktore koji utječu na roditeljska visoka ili niska očekivanja, kao što su socioekonomski status ili stupanj obrazovanja roditelja. Stull (2013) navodi kako socioekonomski status obitelji znatno utječe na obrazovna postignuća djeteta, što u svom istraživanju ispituje na uzorku djece vrtićke dobi u Americi. Taj je podatak vrlo važan i treba ga osvijestiti kod roditelja, a pogotovo učitelja koji imajući ga na umu mogu nastojati što više umanjiti njegove utjecaje kroz odgojno-obrazovni proces. Također, autorica navodi kako socioekonomski status utječe i na očekivanja roditelja, odnosno da roditelji višeg socioekonomskog statusa svojoj djeci postavljaju viša očekivanja, za razliku roditelja niskog socioekonomskog statusa. Rätty i Kasanen (2010) istražujući o temi očekivanja roditelja i daljnjeg obrazovanja njihova djeteta dolaze do podataka kako više od 80% roditelja ispitanika pretpostavlja da će njihovo dijete upisati gimnaziju. Druge opcije, poput strukovnih škola, ne razmatraju. Među tim roditeljima ističu se roditelji višeg socioekonomskog statusa te roditelji djevojčica. Stupanj obrazovanja također se pokazao kao vrlo bitan čimbenik koji utječe na očekivanja roditelja, ali i koji oblikuje očekivanja adolescenata (Rimkute, Hirvonen, Tolvanen et al., 2012). Ovi autori ističu kako visoka postignuća učenika i visoka razina obrazovanja roditelja znatno utječe na to da sami učenici imaju visoka očekivanja. Također, visoka postignuća i stupanj obrazovanja utječu i na roditeljska očekivanja u vezi budućeg obrazovanja njihove djece (isto, 2012). Autori navode i kako se ta očekivanja povećavaju i pokazuju presudnima u trenucima kada se odlučuje o budućem obrazovanju djeteta (primjerice sedmi razred osnovne škole). Osim gore navedenih predmeta istraživanja, autori se bave i očekivanjima roditelja u kontekstu školske klime, odnosno razredno-nastavnog ozračja (Jurčić, 2006; Phillipson i Phillipson, 2007). Jurčić (2006) navodi kako je učenikovo opterećenje nastavom jedan od temeljnih čimbenika

razredno-nastavnog ozračja, a oblikuju ga direktni i indirektni (među kojima su i očekivanja roditelja) čimbenici. Dakle, učenikovo opterećenje nastavom uvelike utječe na cjelokupno ozračje i školsku klimu, a očekivanja roditelja su jedan od čimbenika koji znatno oblikuje opterećenje učenika nastavom. Phillipson i Phillipson (2007) ističu i obrnuti proces, odnosno povezanosti očekivanja roditelja, školske klime i obrazovnih postignuća učenika, odnosno kako pozitivna školska klima bitno utječe na roditeljska očekivanja, a time i na ocjene te postignuća učenika. U okviru ove tematike neki autori pišu i o različitim percepcijama - roditelja, učenika i učitelja - o očekivanjima i postignućima (Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowsen i Dixon, 2010; Wang i Benner, 2014). Iako su te percepcije roditelja, učitelja i učenika različite i prisutne, niti jedna grupa ne prepoznaje svoj značaj i doprinos tom začaranom krugu očekivanja i postignuća (Rubie-Davies, Peterson, Irving et al., 2010). Za razliku od toga sve tri grupe prepoznale su kako roditelji imaju visoka očekivanja od svoje djece jer im žele što uspješniju budućnost, odnosno mnogo bolju nego su oni imali (isto, 2010). Zbog toga su učenici često preopterećeni želeći udovoljiti svojim roditeljima, a neki ne uspiju podnijeti taj teret visokih i nerealnih očekivanja, što loše utječe na njihovo samopouzdanje i motivaciju. Za razliku od roditelja koji svojoj djeci žele svijetlu budućnost i u nju vjeruju, učitelji nisu sigurni da će baš svi učenici ići tim putem (isto, 2010). Autori Wang i Benner (2014) također govore o razlici ili diskrepanciji roditeljevih i djetetovih očekivanja, pri čemu razlikuju stvarnu (očekivanja kakva doista jesu) i percipiranu (što adolescenti misle kakva su očekivanja njihovih roditelja) diskrepanciju. Rezultati njihova istraživanja pokazuju kako su obrazovna postignuća učenika bila veća kad su roditelji imali veća očekivanja ili kad su adolescenti mislili da roditelji imaju niža očekivanja od njih samih. Osim navedenih percepcija, autori se u okviru tematike roditeljevih očekivanja bave i negativnim reakcijama roditelja na lošije ocjene i postignuća svoje djece (Brdar i Rijavec, 1997; Brdar i Rijavec, 1998), što djeci izaziva stres i strah od neuspjeha. U istraživanju Brdar i Rijavec (1998) utvrđene su mnogobrojne negativne reakcije roditelja na loše ocjene djeteta koje kod djece izazivaju stres i anksioznost od škole te slabljenje motivacije za učenjem. Također, autorice Brdar i Rijavec (1997) provode i istraživanje s ciljem konstrukcije ljestvice za ispitivanje strategija kojima se djeca suočavaju sa stresom. Istraživanjem su otkrivene različite strategije, ali i spolne, dobne te mnoge druge (školski uspjeh i samopouzdanje) razlike u suočavanju sa stresom. I na kraju, valja napomenuti i tematiku uključivanja roditelja, kao jednog od prediktora obrazovnog postignuća djeteta (Phillipson i Phillipson, 2007; Jurčić, 2010). Autori Phillipson i Phillipson (2007) ističu značajnu povezanost očekivanja, vjerovanja u djetetove sposobnosti i uključenosti roditelja sa djetetovim postignućem. Dok Jurčić (2010)

naglašava vrijednost uključivanja roditelja u razredne i školske aktivnosti kao put suradnje učitelja i roditelja po modelu odgojnog partnerstva. Također, rezultati istraživanja pokazuju kako su visokoobrazovani roditelji spremniji na uključivanje u razredne i školske aktivnosti od roditelja s osnovnom i srednjom školom (isto, 2010).

Proučavajući navedene predmete i probleme istraživanja, s obzirom na različite autore, možemo zaključiti kako se područje školske dokimologije i školske pedagogije (aspekt očekivanja roditelja) raznoliko i iscrpno istraživalo. Najčešća problematika upravo su očekivanja roditelja, s obzirom na njihov stupanj obrazovanja i socioekonomski status, ali i njihove reakcije te stres koje one mogu uzrokovati kod djeteta. U sklopu ove problematike u budućnosti bi se autori mogli fokusirati na studije slučaja, dubinske intervjuje i fokus grupe, kojima bi dobili točnije podatke o tome kakva očekivanja roditelji imaju i koliko su ona u skladu s djetetovim pretpostavkama za učenje.

#### 2.1.1.1. Problem istraživanja

Problem ovog istraživanja, odnosno pitanje na koje želimo dobiti odgovor, jest sljedeći: Kako roditelji, uzevši u obzir pretpostavke za učenje, razumiju djetetovu školsku ocjenu?

Drugim riječima, istražujemo problem roditeljevog razumijevanja djetetove školske ocjene, što dakako podrazumijeva i uključuje pretpostavke za učenje, od kojih školska ocjena i proizlazi.

#### 2.1.1.2. Ciljevi istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest sažeti, opisati i utvrditi kakve stavove roditelji imaju prema školskim ocjenama svoga djeteta i koliko iste razumiju.

##### 2.1.1.2.1. Spoznajni cilj

Utvrditi razumiju li roditelji koje su stvarne sposobnosti, mogućnosti, odnosno pretpostavke za učenje njihove djece i kakve reakcije pokazuju na loše ocjene svoga djeteta. Razjašnjavanjem navedenih fenomena istraživanje bi doprinijelo pedagojskoj teoriji.



#### 2.1.1.2.2. Pragmatični cilj

Osvijestiti kako razumijevanje školskih ocjena, odnosno očekivanja roditelja, mogu utjecati na njihov odnos s djecom, odgojno partnerstvo sa školom i suradnju s učiteljima, a time i poboljšanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Time istraživanje direktno pridonosi pedagoškoj praksi.

#### 2.1.2. Hipoteze i zadaci istraživanja

Hipoteze ovog istraživanja su sljedeće:

- H1 Roditelji pokazuju razumijevanje za školske ocjene svoje djece.
- H2 Roditelji akademskog stupnja obrazovanja očekuju visoke ocjene od svoje djece.
- H3 Roditelji djece trećih razreda imaju manja očekivanja od svoje djece u odnosu na roditelje djece sedmih razreda.
- H4 Roditelji iskazuju negativne reakcije na lošu ocjenu svoga djeteta.
- H5 Najčešći razlog negativnih reakcija roditelja jest strah za budućnost i daljnje školovanje djeteta.

Kako bi se ostvario cilj ovog istraživanja moramo ispitati kakvi su stavovi roditelja prema školskim ocjenama i kako razumiju iste. To ćemo učiniti anketnim ispitivanjem roditelja osnovnoškolske djece, uzevši u obzir varijable stupnja obrazovanja roditelja, školskog uspjeha i dobi učenika. Temeljem dobivenih rezultata postavljene hipoteze će se potvrditi ili odbaciti.

##### 2.1.2.1. Osnovne varijable

Osnovne varijable istraživanja mogu se podijeliti na:

- **zavisne** – razumijevanje školske ocjene, reakcije na školsku ocjenu, očekivanja
- **nezavisne** – stupanj obrazovanja roditelja, dob učenika i školski uspjeh.

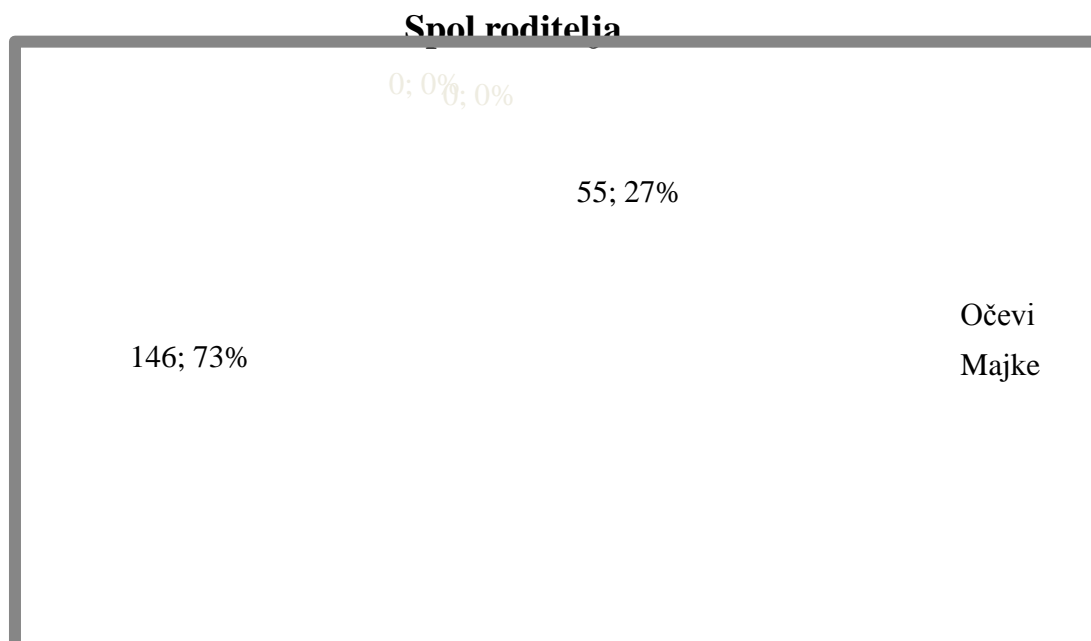
## 2.2. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA

### 2.2.1. Način provođenja istraživanja

Paradigmatski pristup istraživanju jest kvantitativni, zbog veće pouzdanosti i provjerljivosti podataka, kojim ćemo verificirati hipoteze i što objektivnije doći do generalizacija. Vrsta kojoj istraživanje pripada jest kvantitativno istraživanje, zbog statističke obrade podataka. Način kojim će se provjeriti i verificirati hipoteze, odnosno instrument kojim će se provjeriti jest anketni upitnik, a postupak anketiranje. Anketiranje se provodilo pred kraj školske godine 2013./2014, u petom mjesecu. Ovo vrijeme provođenja namjerno je izabrano jer je tada pritisak djeci i roditeljima najveći, čime smo željeli dobiti što vjerodostojnije odgovore na pitanja te što vjernije i recentnije reakcije roditelja.

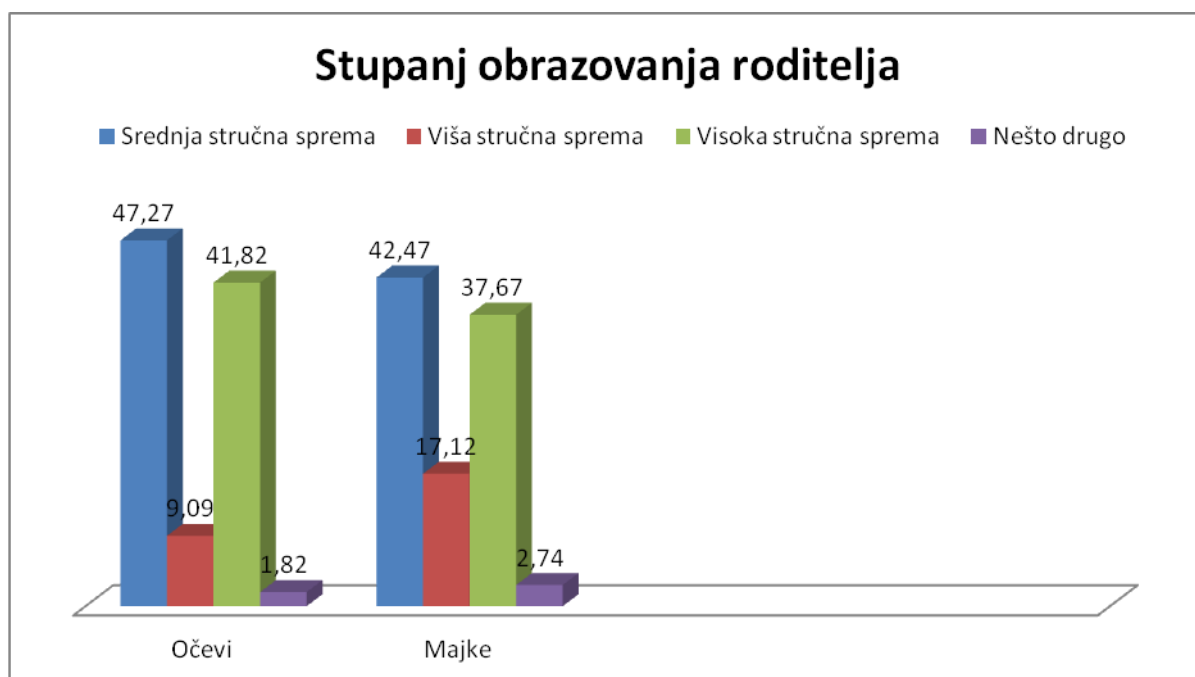
### 2.2.2. Uzorak

Uzorak ovog istraživanja je uzorak grupe, u kojem su nam temelj bile upravo grupe roditelja, a ne pojedinci. Grupe su činili roditelji djece trećih i sedmih razreda, u dvije osnovne škole (OŠ Tituš Brezovački i OŠ Bukovac). Uzorak istraživanja činio je ukupno 201 roditelj, od kojih 146 majki i 55 očeva. Grafički prikaz 1 prikazuje upravo taj podatak.



**Grafički prikaz 1** Spol roditelja

U grafičkom prikazu 2 prikazani su podatci o stupnju obrazovanja roditelja. Iz prikaza je vidljivo kako i kod očeva i kod majki prevladava srednja stručna sprema (47,27% i 42,47%), a zatim visoka stručna sprema (41,82% i 37,67%). U kategoriji nešto drugo pojavila su se zvanja doktorat i magisterij, a upravo ta kategorija je bila najmanje zastupljena (1,82% i 2,74%). Kategoriju završene osnovne škole nije zaokružio niti jedan roditelj, stoga smo ju iz obrade podataka i ankete eliminirali.



### Grafički prikaz 2 Stupanj obrazovanja roditelja

Prikazane značajke uzorka, spol i stupanj obrazovanja roditelja, važne su za provjeravanje, odnosno verificiranje hipoteza istraživanja, stoga se ovdje posebno i navode.

### **2.2.3. Postupci i instrumenti**

U istraživanju je korišten instrument anketni upitnik i postupak anketiranje. Anketa se sastoji od uvodnih pitanja (u kojima se ispituje spol i zvanje roditelja te dob i školski uspjeh djeteta) te 12 pitanja za ispitivanje stavova roditelja o školskim ocjenama, njihovog razumijevanja istih te reakcija na loše ocjene njihova djeteta. Uvodna pitanja su pitanja zaokruživanja i nadopisivanja, a preostalih 12 pitanja zaokruživanja jednog od navedenih stupnjeva - Likertova ljestvica. Odgovor na svako od tih pitanja može se dati zaokruživanjem jednog od 4 ponuđena stupnja (u potpunosti se slažem, slažem se, ne slažem se i u potpunosti se ne slažem). Korištena anketa nalazi se u Prilogu 1.

## 2.3. REZULTATI I RASPRAVA

### 2.3.1. Roditelji pokazuju razumijevanje za školske ocjene svoje djece

Pogledom na Tablicu 1 možemo vidjeti u kojoj mjeri se roditelji slažu ili ne slažu s navedenim tvrdnjama, odnosno česticama instrumenta, te kakve su relativne frekvencije odgovora na iste. U ovoj tablici može se utvrditi učestalost odgovora ispitanika na određenim česticama, od u potpunosti se ne slažem (1), preko ne slažem se (2), do slažem se (3) i u potpunosti se slažem (4). Prikupljeni odgovori odnose se na roditeljevo razumijevanje djetetove školske ocjene i pretpostavki za učenje, a prikazani su relativnim frekvencijama, odnosno postotcima.

**TABLICA 1** Roditeljevo razumijevanje djetetove školske ocjene - relativne frekvencije odgovora na čestice instrumenta

Redni broj i sadržaj čestice	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se	U potpunosti se slažem
1. Smatram da moje dijete može imati ukupan prosjek ocjena odličan (5).	3,48%	7,96%	22,86%	65,67 %
2. Kad moje dijete dođe iz škole najčešće ga upitam: Jesi li dobio/dobila kakvu ocjenu?	6,47%	27,86%	36,82%	27,36 %
3. Kad moje dijete dobije lošu ocjenu pokušavam shvatiti i od njega/nje saznati zašto i kako se to dogodilo.	0,99%	3,98%	31,34%	63,68 %
4. Najvažnije mi je da moje dijete ima dobre ocjene.	10,95 %	37,31%	40,30%	11,44 %

5. Dijete mi govori o svojim ocjenama, povjerava mi se.	0,50%	5,47%	31,34%	62,69%
6. Ocjene svoga djeteta saznajem na informacijama.	35,82%	39,3%	15,42%	9,45%
7. Znam koje predmete moje dijete lako uči i u čemu je talentirano.	0,99%	1,99%	31,34%	65,67%
8. Ne znam koje predmete moje dijete teže uči.	58,21%	30,85%	4,48%	6,47%
9. Smatram da moje dijete iz nekih predmeta ima loše ocjene jer premalo uči, a ne zato što ih teže uči.	11,94%	16,92%	44,78%	26,37%
10. Loša ocjena moga djeteta u meni izaziva negativne reakcije.	16,42%	44,78%	31,84%	6,97%

Iz navedenih odgovora vidljivo je kako roditelji iskazuju razumijevanje za školske ocjene svoje djece, tvrdeći kako pokušavaju shvatiti i od djeteta saznati kako i zašto je dobilo lošu ocjenu (95,02%), zatim kako im se dijete povjerava o svojim ocjenama (94,03%), kako poznaju koje predmete njihovo dijete lakše (97,01%), a koje teže uči (89,06%), a 61,2% roditelja ne iskazuje negativne reakcije na loše ocjene svog djeteta. Ovako visoki postotci, u česticama 3, 5, 7, 8, i 10 pokazuju kako roditelji imaju dobar odnos i komunikaciju sa svojim djetetom te da pokušavaju graditi odnos povjerenja kako bi im se dijete povjeravalo o svojim ocjenama i eventualnim teškoćama s određenim predmetima. No, čestice 1, 2, 4 i 9 pokazuju drugu stranu roditeljeva razumijevanja. Naime, čak 88,53% roditelja očekuje i smatra da njihovo dijete može imati ukupan prosjek ocjena odličan (5). Ovaj rezultat uzimamo s dozom opreza jer čak 76,12% učenika ( $f=153$ ) ima prosjek ocjena odličan (5). Ipak, ovi se postotci ne podudaraju, odnosno 12,41% roditelja očekuje od svoje djece prosjek ocjena viši nego što on jest. Takvo razmišljanje pokazuje nerazumijevanje školskih ocjena i djetetovih pretpostavki za učenje. Nadalje, 64,18% roditelja prvo što upitaju dijete kad dođe iz škole jest jesi li dobio/la kakvu ocjenu te im je najvažnije da dijete ima dobre ocjene (51,74%).

Ove čestice i stavovi roditelja o njima pokazuju kako su roditelji i dalje najviše fokusirani na ocjene i kako su im one najvažnije kad se radi o djetetovom boravku i učenju u školi. Čestica koja je pokazala roditeljevo nerazumijevanje pretpostavki za učenje djece jest „Smatram da moje dijete iz nekih predmeta ima loše ocjene jer premalo uči, a ne zato što ih teže uči.“, s kojom se slaže čak 71,15% roditelja. Ova tvrdnja najčešće se javljala i u razlozima zbog kojih roditelji reagiraju negativno na lošu ocjenu djeteta, a o čemu će više riječi biti u potpoglavlju 2.3.5.

Kako bismo dobili detaljnije podatke o odgovorima ispitanika, izračunali smo neke deskriptivne parametre (aritmetička sredina i mod). U Tablici 2 prikazani su upravo ti parametri.

**TABLICA 2** Roditeljevo razumijevanje djetetove školske ocjene – deskriptivni parametri čestica korištenih u instrumentu

Redni broj i sadržaj čestice	M	Mo	N	MIN.	MAKS.
1. Smatram da moje dijete može imati ukupan prosjek ocjena odličan (5).	3,51	4	201	1	4
2. Kad moje dijete dođe iz škole najčešće ga upitam: Jesi li dobio/dobila kakvu ocjenu?	2,88	3	201	1	4
3. Kad moje dijete dobije lošu ocjenu pokušavam shvatiti i od njega/nje saznati zašto i kako se to dogodilo.	3,58	4	201	1	4
4. Najvažnije mi je da moje dijete ima dobre ocjene.	2,52	3	201	1	4
5. Dijete mi govori o svojim ocjenama, povjerava mi se.	3,56	4	201	1	4
6. Ocjene svoga djeteta saznajem na informacijama.	1,99	2	201	1	4
7. Znam koje predmete moje dijete lako uči i u čemu je talentirano.	3,62	4	201	1	4
8. Ne znam koje predmete moje dijete teže uči.	1,59	1	201	1	4
9. Smatram da moje dijete iz nekih predmeta ima loše ocjene jer premalo uči, a ne zato što ih teže uči.	2,86	3	201	1	4
10. Loša ocjena mog djeteta u meni izaziva negativne reakcije.	2,29	2	201	1	4

Pregledom Tablice 2 uočavamo kako su stavovi roditelja vrlo raznoliki, što pokazuje raspon odgovora koji se kreće od jedne do druge krajnosti (od u potpunosti se ne slažem do u potpunosti se slažem). To još jednom dokazuje koliko se stavovi roditelja o ovoj tematici razlikuju te koliko su roditelji međusobno različiti, a samim time kako im na različite načine, individualizirano, treba pristupati.

S obzirom na navedene rezultate i učestalost odgovora ispitanika, našu hipotezu „Roditelji pokazuju *razumijevanje za školske ocjene* svoje djece“ možemo potvrditi jer većina roditelja razgovara sa svojom djecom o tome kako su dobili lošu ocjenu, znaju koji predmeti djetetu idu bolje, a koji lošije i djeca im se povjeravaju o ocjenama. No, kad je u pitanju njihovo *razumijevanje školske ocjene* djeteta u većini pokazuju kako očekuju visoka postignuća od svoje djece, kako smatraju da djeca imaju slabe rezultate jer malo uče i najvažnije im je da dijete ima dobre ocjene. Ovi pomalo oprečni rezultati pokazuju potrebu za pedagoškim obrazovanjem roditelja kako bi osim dobre komunikacije koju sa svojom djecom imaju proširili i na konkretna znanja i spoznaje o ocjenjivanju i školskim ocjenama, koje nisu najvažnije u procesu školovanja djece te nikako nisu uvijek najbolji pokazatelj djetetova znanja.



### 2.3.2. Roditelji akademskog stupnja obrazovanja očekuju visoke ocjene od svoje djece

Budući da su očekivanja vrlo teško mjerljiva kategorija, ovom hipotezom smo se odlučili ispitati jedan njihov aspekt, a to je aspekt školskih ocjena. Drugim riječima, odlučili smo utvrditi vjerojatnost povezanosti stupnja obrazovanja roditelja sa njihovim procjenama školskih ocjena, odnosno što za njih predstavlja dobru ocjenu. Hi-kvadrat testom, uz računanje Yatesove korekcije, utvrdili smo kako je  $X^2 = 4,28$ , a granična vrijednost hi-kvadrata uz 1 stupanj slobode na razini značajnosti od 5% ( $X^2 = 3,841$ ). Dakle, hi-kvadrat je statistički značajan, statistička hipoteza se odbacuje, a naša hipoteza „Roditelji akademskog stupnja obrazovanja očekuju vrlo visoke ocjene od svoje djece“ se potvrđuje. Pri tome se kad kažemo visoke ocjene misli na ocjene odličan (5) i vrlo dobar (4). Razlike u očekivanjima s obzirom na stupanj obrazovanja roditelja možemo tumačiti na razne načine, ali u ovom istraživanju ih nismo posebno ispitali. No, u posljednjem potpoglavlju ćemo navesti i neke razloge negativnih reakcija roditelja na lošu ocjenu djeteta, koji bi mogli pojasniti i ovo. Ono što je vrlo bitno kod ove hipoteze naglasiti i ono što valja iskoristiti od ovih rezultata, jest individualizirani pristup roditeljima. Pri tome mislimo na osvještavanje učitelja i stručnih suradnika o tome da je svaki roditelj različit i da svakome treba pristupiti na način koji njemu odgovara. Očekivanja roditelja nisu uvijek jednaka, odnosno nemaju svi roditelji ista očekivanja od svoje djece. Na učitelju je zato vrlo težak zadatak otkrivanja različitosti roditelja i u tom pogledu individualiziranje pristupa istima. Kod ove hipoteze također je vrlo bitno naglasiti i pretpostavke za učenje, odnosno stvarne sposobnosti djece. Iako su pretpostavke za učenje vrlo složeni pojam, sastavljen od niza čimbenika, za potrebe ovog istraživanja ispitali smo samo jedan – školski uspjeh djeteta. S obzirom na školski uspjeh djece ispitanih roditelja (Tablica 3) možemo zaključiti kako su realne mogućnosti djece takve da roditelji mogu postavljati veća očekivanja.

**TABLICA 3** Školski uspjeh učenika – apsolutne frekvencije odgovora

	Školski uspjeh učenika (f)
Odličan (5)	153
Vrlo dobar (4)	47
Dobar (3)	1
UKUPAN PROSJEK	4,76

No, promotrimo li podatke malo bolje vidjet ćemo kako većina ispitanih roditelja ( $f=178$ ; 88,53%) smatra kako njihovo dijete može imati ukupan prosjek ocjena odličan (5), a 153 djece doista ima takav uspjeh (Tablica 1, čestica 1). Dakle, neki roditelji zaista nemaju usklađena očekivanja s ocjenama svoje djece, odnosno s pretpostavkama za učenje. Također, uvijek treba biti oprezan kod izvođenja zaključaka i promisliti da li neka od navedene djece osjećaju strah od ispitivanja i škole te mogu li trenutno odgovoriti na očekivanja svojih roditelja zbog relativno manjih zahtjeva koje osnovna škola u odnosu na srednje škole i fakultete postavlja. No, naše istraživanje nije ispitivalo taj problem, stoga zaključno možemo reći kako se postavljena hipoteza „Roditelji akademskog stupnja obrazovanja očekuju vrlo visoke ocjene od svoje djece.“ prihvaća s obzirom na izračunati hi-kvadrat ( $X^2 = 4,28$ ), koji nam ukazuje na određenu vjerojatnost povezanosti dviju varijabla (stupanj obrazovanja roditelja i očekivanje visokih ocjena).

**2.3.3.** Roditelji djece trećih razreda imaju manja očekivanja od svoje djece u odnosu na roditelje djece sedmih razreda.

Krenuvši od pretpostavke da roditelji djece nižih razreda osjećaju manji pritisak u vezi ocjena svoje djece, jer djeca nisu još u fazi kada moraju sakupljati odlične ocjene za daljnje školovanje, došli smo do hipoteze da time imaju manja očekivanja, odnosno da uravnotežuju svoja očekivanja s mogućnostima djece. Hi-kvadrat testom, uz računanje Yatesove korekcije, utvrdili smo kako je  $X^2 = 0,92$ , a granična vrijednost hi-kvadrata uz 1 stupanj slobode na razini značajnosti od 5% ( $X^2 = 3,841$ ). Dakle, hi-kvadrat nije statistički značajan, statistička hipoteza se prihvaća, a naša hipoteza „Roditelji djece trećih razreda imaju manja očekivanja od svoje djece u odnosu na roditelje djece sedmih razreda.“ se odbacuje. Drugim riječima, nema vjerojatnosti povezanosti, odnosno razlika između roditelja djece trećih i roditelja djece sedmih razreda kad su u pitanju očekivanja. U potpoglavlju 2.3.5. će biti riječi o nekim reakcijama roditelja na loše ocjene djeteta, odnosno razloge zbog kojih reagiraju negativno, stoga će biti zanimljivo vidjeti postoje li razlike između roditelja djece trećih i sedmih razreda u tom pogledu.

#### 2.3.4. Roditelji iskazuju negativne reakcije na lošu ocjenu svoga djeteta

Sve većom zaokupljenošću i orijentiranošću na školske ocjene, roditelji često burno reaguju na lošije ocjene svoje djece. U Tablici 1, čestici 10, vidljivo je kako 38,81% roditelja negativno reagira na lošu ocjenu svoga djeteta, dok 61,2% roditelja ne reagira negativno. Iako je veći broj onih koji ne reaguju negativno, znakovit je podatak od 38,81% roditelja koji ipak reaguju na taj način. O ovom podatku valja promisliti i pokušati ga iskoristiti za educiranje roditelja o tome što školska ocjena jest, kako svoja očekivanja uskladiti s mogućnostima djece i kako reagirati kad dijete dobije lošu ocjenu, kako bismo umanjili negativne reakcije roditelja.

Koje su to negativne reakcije koje roditelji iskazuju, ispitali smo pitanjem u kojem su mogli zaokružiti više ponuđenih odgovora. Tablica 4 pokazuje koje su reakcije bile ponuđene, kao i njihove apsolutne i relativne frekvencije.

**TABLICA 4** Reakcije roditelja na lošu ocjenu djeteta – apsolutne i relativne frekvencije odgovora

Reakcije roditelja na lošu ocjenu	Apsolutna frekvencija	Relativna frekvencija (%)
Poticaaj da ispravi ocjenu	120	49,38
Utjeha i podrška	71	29,22
Kazna	30	12,35
Nešto drugo	12	4,94
Vikanje	10	4,12
Ignoriranje	0	0

Iz tablice 4 je vidljivo kako roditelji najčešće na lošu ocjenu djeteta reaguju poticanjem da se ocjena ispravi ( $f=120$ ) te utjehom i podrškom ( $f=71$ ). Dok, najrjeđe reaguju vikanjem ( $f=10$ ), a nikada ignoriranjem. Bitno je naglasiti kako su roditelji u ovom pitanju mogli zaokružiti nekoliko odgovora, stoga su vrlo česte bile kombinacije slijedećih odgovora: utješio/la sam dijete i poticao/la da ispravi ocjenu ili odredio/la sam kaznu i poticao/la da ispravi ocjenu. Bitno je naglasiti kako su kroz ponuđeni odgovor nešto drugo roditelji upisivali slijedeće: nije dobio lošu ocjenu, vježbala sam s djetetom, saslušala i objasnila je li

ocjena zaslužena, iznenađena i razočarana, kritizirala sam način na koji uči, radila na tome da uvidi pogrešku... S obzirom da 38,81% roditelja reagira negativno na lošu ocjenu svoga djeteta te da je najčešće negativna reakcija kažnjavanje ( $f=30$ ) možemo zaključiti kako roditelji reagiraju negativno na loše ocjene te svoju hipotezu „Roditelji iskazuju negativne reakcije na lošu ocjenu svoga djeteta.“ prihvaćamo.

Također, hi-kvadrat testom ( $X^2 = 3,66$ ), uz računanje Yatesove korekcije, utvrdili smo kako nema povezanosti negativnih reakcija i dobi djece (roditelji djece trećih i sedmih razreda).

### 2.3.5. Najčešći razlog negativnih reakcija roditelja jest strah za budućnost i daljnje školovanje djeteta

Roditelji su danas više nego ikada zabrinuti za budućnost svoje djece i njihovo daljnje školovanje. Ponekad zbog toga burno reaguju na lošije ocjene svoje djece. Jesu li zaista navedeni razlozi najčešći i uopće točni pokušali smo provjeriti analizirajući odgovore ispitanika na posljednje pitanje anketnog upitnika (Glavni razlog zbog kojeg negativno reagiram na lošu ocjenu svoga djeteta jest: ). Također, uspoređivali smo odgovore roditelja djece trećih i sedmih razreda ne bi li ustanovili postoje li razlike u razlozima. Tablica 5 prikazuje koji su najčešći razlozi negativnim reakcijama roditelja djece trećih razreda.

**TABLICA 5** Razlozi negativnih reakcija roditelja djece trećih razreda – apsolutne frekvencije odgovora

Razlog negativnog reagiranja roditelja	Apsolutna frekvencija
Nemar i nerad djeteta	43
Daljnje školovanje i karijera	12
Drugi problemi roditelja	5
Ostalo	31

Iz tablice 5 uočavamo kako roditelji najčešće reaguju negativno zbog toga što misle da njihovo dijete ne uči dovoljno, ne trudi se dovoljno, lijeno je i nemarno. U prilog tome izdvajamo neke izjave roditelja: „Može bolje ali neće zagrijati stolicu.“, „Može, a neće da uči.“ „Nedostatak truda i lijenost.“, „Greška je u djeci jer premalo uče.“. Ovakav razlog može nam ukazivati na roditeljevo nerazumijevanje djetetove ocjene proizašle iz pretpostavki za učenje. Tome je tako jer roditelj ne razmišlja kako ocjena proizlazi iz mnoštva čimbenika (djetetovih sposobnosti, znanja, motivacije, radnih navika...) stoga najčešće za neuspjeh okrivljavaju djetetov nemar. U prilog tome izdvojili bismo izjavu jednog roditelja: „*Moje dijete može savladati bez problema uglavnom sve zadatke koje mu postavlja škola, jer mu je to jedina obaveza*“. Takva izjava samo potvrđuje već spomenuto nerazumijevanje jer je iz pedagogije, a i mnogih srodnih znanosti, poznato kako je ocjena produkt mnogo čimbenika i pretpostavki za učenje. Osim navedenog razloga, spominju se i briga za daljnje školovanje te budućnost djeteta te drugi problemi roditelja (oni zbog kojih su pod stresom i zbog kojih

negativno reagiraju na dijete). Pod kategorijom ostalo roditelji su najčešće navodili kako ne reagiraju negativno na loše ocjene.

Također, valja napomenuti neki roditelji ( $f=20$ ) nisu odgovorili na posljednje pitanje.

Tablica 6 pokazuje nam kakva je situacija, odnosno koji su razlozi roditelja djece sedmih razreda i može poslužiti za usporedbu te promišljanje o tome ima li razlike u odnosu na razloge roditelja djece trećih razreda, prethodno navedene i opisane.

**TABLICA 6** Razlozi negativnih reakcija roditelja djece sedmih razreda – apsolutne frekvencije odgovora

Razlog negativnog reagiranja roditelja	Apsolutna frekvencija
Nemar i nerad djeteta	30
Daljnje školovanje i karijera	21
Drugi problemi roditelja	1
Ostalo	17

Iz tablice 6 je vidljivo kako roditelji djece sedmih razreda najčešće negativno reagiraju iz istih razloga kao i roditelji djece trećih (zbog nemara i nerada djeteta). Drugi najčešće spominjani razlog jest briga za daljnje školovanje i budućnost djeteta, što je više izraženo kod roditelja djece sedmih ( $f=21, 23,33$ ) nego kod roditelja djece trećih razreda ( $f=12, 10,81\%$ ). Ovo možemo tumačiti sve većim pritiskom s kojim se djeca, a time i njihovi roditelji, suočavaju u sedmom razredu. Naime, prosjeci ocjena u sedmom i osmom razredu su im ključni za upis u željenu srednju školu, a samim time i kasnije za fakultet, odabir zanimanja te cjelokupne budućnosti. Imajući to na umu roditelji upravo ovaj razlog navode kao najčešći.

Pod kategorijom ostalo roditelji većinom navode, slično kao i roditelji djece trećih razreda, da ne reagiraju negativno.

Valja napomenuti kako nisu svi roditelji djece sedmih razreda odgovorili na posljednje pitanje ( $f=22$ ).

## 2.4. ZAKLJUČAK

Imajući na umu kako je kategorija očekivanja roditelja vrlo teško mjerljiva kategorija, operacionalizirali smo ju putem školskih ocjena, odnosno uspjeha djeteta te reakcija roditelja na iste, ne bi li dobili uvid u to kako roditelji razmišljaju te koji su njihovi stavovi i reakcije. Putem svojih pet hipoteza orijentirali smo se na stupanj obrazovanja roditelja, dob djeteta, roditeljevo razumijevanje te njihove reakcije i razloge zbog kojih reagiraju na određen način. Ono što se pokazalo vrlo bitnim kroz odgovore na čestice instrumenta jest činjenica da su roditelji različiti, odnosno imaju različita očekivanja, reakcije, razloge i stavove o pojedinim pitanjima. Iako ta činjenica nije novina, vrlo ju je bitno navesti, osobito u aspektu pedagoškog obrazovanja roditelja i podizanju njihove pedagoške kulture, kad je riječ o problemu njihovih očekivanja i razumijevanja školskih ocjena. U tom obrazovanju svakom roditelju treba pristupiti individualizirano, na njemu prikladan način, ne bismo li podigli njihovu razinu znanja i osvijestili ih o fenomenu usklađivanja njihovih očekivanja sa realnim mogućnostima njihove djece. Koliko su stavovi roditelja raznoliki pokazuje raspon odgovora na čestice instrumenta koji se kreće od jedne do druge krajnosti (od u potpunosti se ne slažem do u potpunosti se slažem) u svim postavljenim pitanjima.

Vrlo važnim pokazala nam se i spoznaja o tome kako roditelji u svojim odgovorima pokazuju razumijevanje prema svojoj djeci i njihovim ocjenama, no ipak ne pokazuju da dovoljno razumiju školske ocjene i pretpostavke za učenje iz kojih proizlaze. Pohvalno je i dobro što većina roditelja izjavljuje kako im se dijete povjerava, kako sagledavaju kako i zašto je dijete dobilo lošu ocjenu te kako dobro poznaju svoje dijete (koji predmeti mu idu bolje, a koji lošije). No, ono što zabrinjava jest da je za većinu roditelja najvažnije da dijete ima dobre ocjene te da smatraju kako dijete ima loše ocjene jer ne uči ili premalo uči. Ne možemo ne primijetiti iz dobivenih rezultata kako roditelji ne poznaju pretpostavke za učenje, odnosno ono iz čega školska ocjena proizlazi, a samim time ne razumiju niti školsku ocjenu. Ovdje još jednom, u nizu izjava roditelja o nemaru i lijenosti djece, izdvajamo slijedeću „*Moje dijete može svladati bez problema uglavnom sve zadatke koje mu postavlja škola, jer mu je to jedina obaveza.*“, koja ide u prilog navedenom roditeljevom nerazumijevanju školske ocjene. Tome u prilog idu i dobiveni rezultati o najčešćim razlozima zbog kojih roditelji negativno reagiraju na lošu ocjenu djeteta, među kojima je najučestaliji upravo taj o nemaru i lijenosti djeteta koje mora „jače zagrijati stolicu“. Također, ono što se u pogledu razloga pokazalo vrlo znakovitim jest različitost u učestalosti pojedinih razloga, konkretnije slijedećeg razloga: daljnje školovanje i budućnost djeteta. Naime, pokazale su se razlike u tome koliko je



važno roditeljima trećih i sedmih razreda da dijete ima dobre ocjene zbog daljnjeg školovanja i budućnosti, pri čemu roditelji djece sedmih razreda ovaj razlog ističu puno više nego roditelji djece trećih. Razlog je dakako taj što su djeca u sedmom razredu pod puno većim pritiskom i njihovo daljnje školovanje ovisi o tome kakve će ocjene imati u sedmom i osmom razredu. Samim time i njihovi roditelji su pod puno većim pritiskom i žele da im dijete upiše što bolju srednju školu, što i navode kao najčešći razlog negativnog reagiranja na lošu ocjenu djeteta.

Također, kao vrlo važan rezultat pokazao se i taj da roditelji akademskog stupnja obrazovanja očekuju visoke ocjene od svoje djece, odnosno da se u tome razlikuju od roditelja djece trećih razreda. To se pokazalo statistički značajnim, odnosno pokazala se vjerojatnost povezanosti stupnja obrazovanja roditelja i očekivanja visokih ocjena. S druge strane, nije se pokazalo da roditelji djece trećih razreda imaju manja očekivanja, odnosno nema vjerojatnosti povezanosti, odnosno razlika između roditelja djece trećih i roditelja djece sedmih razreda kad su u pitanju očekivanja. I na kraju, od dobivenih rezultata valja napomenuti i negativne reakcije roditelja, pri čemu se pokazalo da više roditelja ipak ne reagira negativno, dok njih 38,81% reagira upravo na taj način, od čega je najčešća reakcija kažnjavanje. Smatramo kako je to značajan postotak i kako bi s roditeljima trebalo poraditi na tome kako prikladno reagirati, kako dijete ne bi izgubilo motivaciju i interes za školom i učenjem.

Osim navedenih najvažnijih rezultata svakako valja napomenuti i neke upute za daljnja istraživanja. U daljnjim bi se istraživanjima, s obzirom na vrlo teško mjerljiva očekivanja, ova problematika mogla nadopuniti dubinskim intervjuima s roditeljima, po modelu studije slučaja ili pak fokus grupama s roditeljima i učenicima radi dubljeg uvida u problem. Na taj bi se način osim jednog aspekta – školski uspjeh djeteta i školske ocjene – mogli istraživati i mnogo širi aspekti, kao što je to primjerice obiteljski kontekst i prilike u kojima dijete živi ili djetetova motivacija za učenjem i predznanje, koji bi nam pomogli u analizi očekivanja roditelja i razlozima neuspjeha djeteta. Također, na taj bi se način eventualno moglo izbjeći zaokruživanje, odnosno davanje društveno poželjnih odgovora te steći dublji uvid u problematiku.

## 2.5. LITERATURA

- Antić, S. (2000), Rječnik suvremenog obrazovanja. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bekić, I., Pokrajac-Bulian, A. (2003), Uh, ta škola! Zagreb: ABC naklada.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1998), Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu? Zagreb: IEP.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1997), Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene: konstrukcija upitnika. Društvena istraživanja, 6 (4-5), 599-617.
- Buljan Flander, G., Karlović, A. (2004), Odgajam li dobro svoje dijete? : savjeti za roditelje. Zagreb: Marko M.
- Grgin, T. (1994), Školska dokimologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T. (2002), Metrijska vrijednost tradicionalnog ocjenjivanja znanja u školama. U: Vrgoč, H. (ur.), Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Gruden, Z., Gruden, V. (2006), Dijete – škola – roditelj. Zagreb: Medicinska naklada.
- Hopson, L., Weldon, P. (2013), Parental Expectations and Academic Success in the Context of School Climate Effects. Families in Society, 94 (1), 45-52.
- Jurčić, M. (2012), Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo.
- Jurčić, M. (2006), Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. Odgojne znanosti, 8 (3), 329-346.
- Jurčić, M. (2010), Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. Pedagojska istraživanja, 6 (1), 139-149.
- Jurčić, M. (2005), Zadovoljstvo roditelja osnovnom školom i njihova spremnost na suradnju. Doktorska disertacija.
- Jurić, V. (1995), Zadovoljstvo obitelji školom. Društvena istraživanja, 4 (4-5), 641-655.
- Kadum-Bošnjak, S. (2013), Dokimologija u primarnom obrazovanju. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Kapac, V. (2008), Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju. Život i škola, 20 (2), 163-172.

- Matijević, M. (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex.
- Milat, J., Strugar, V. (2001), Rasterećenje učenika osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske – metodološki pristup problemu. U: Vrgoč, H. (ur.), (Pre)opterećenost učenika osnovnih i srednjih škola. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Peko, A. (2002), Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha. U: Vrgoč, H. (ur.), Školski (ne)uspjeh. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Phillipson, S., Phillipson, S. (2007), Academic Expectations, Belief of Ability, and Involvement by Parents as Predictors of Child Achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329-348.
- Plavi telefon, URL: [http://www.plavi-telefon.hr/c\\_programi5.html](http://www.plavi-telefon.hr/c_programi5.html) (20.08.2014.)
- Rečić, M. (2003), Obitelj i školski uspjeh učenika. Đakovo: Tempo.
- Rečić, M. (2007), Mala škola roditeljstva. Đakovo: Tempo.
- Rečić, M. (2006), Kako mogu surađivati sa školom. Đakovo: Tempo.
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., Nurmi, J. E. (2012), Parents role in adolescents educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (6), 571-590.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., Dixon, R. (2010), Expectations of achievement: Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36-53.
- Rätty, H., Kasanen, K. (2010), A Seven-Year Follow-Up Study on Parents' Expectations of Their Children's Further Education. *Department of Education and Psychology*, 40 (11), 2711-2735.
- Schachl, H. (1999), Učenje bez straha: više radosti i uspjeha u školi. Zagreb: Educa.
- Stull, J. C. (2013), Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 77 (4), 53-67.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. (2003), Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-VERN'.

- Vrgoč, H. (2001), (Pre)opterećenost učenika. U: Vrgoč, H. (ur.), (Pre)opterećenost učenika osnovnih i srednjih škola. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Wang, Y., Benner, A. D. (2014), Parent-child discrepancies in educational expectations: differential effects of actual versus perceived discrepancies. *Child Development*, 85 (3), 891-900.
- Zarevski, P. (2002), Psihologija pamćenja i učenja. Zagreb: Naklada Slap.
- Zloković, J. (1998), Školski neuspjeh. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

## 2.6. SAŽETAK

Sve većoj fokusiranost i opterećenost ocjenama učenici, učitelji i roditelji danas su svjedoci. Takva orijentiranost samo na ocjene i težnja da se sve nastoji precizno izmjeriti i vrednovati, prebacuje se i na roditelje koji pod pritiskom društva pritisak vrše na svoju djecu, ne umijući uskladiti svoje zahtjeve i očekivanja s realnim mogućnostima, odnosno pretpostavkama za učenje svoje djece. Povezano s tim fenomenom je dakako i roditeljevo razumijevanje djetetove školske ocjene, na temelju čega roditelji i formiraju svoja očekivanja. Ukazivanje na ove probleme glavna je tematika ovog diplomskog rada. Analiziranje i teoretiziranje ovih fenomena potkrepljuje se i u drugom dijelu, empirijskom dijelu, ovoga rada. U tom se dijelu upravo pokazuje kako roditelji slabije razumiju pretpostavke za učenje svoje djece, a samim time i školske ocjene te da postoji razlika u tome kako roditelji akademskog u odnosu na one neakademskog stupnja obrazovanja, postavljaju očekivanja (u aspektu očekivanja visokih ocjena). Također, utvrđeno je i kako značajan broj roditelja negativno reagira na lošu ocjenu svoga djeteta, pri čemu je najčešći negativni oblik kažnjavanje. Razlog koji najčešće navode za svoje negativne reakcije jest nemar i lijenost djeteta koje ne uči dovoljno te stoga ima loše ocjene.

**Ključne riječi:** roditelji, školska ocjena, očekivanja, pretpostavke za učenje

**Key words:** parents, school grade, expectations, prerequisites for learning

## 2.7. PRILOZI

### Prilog 1

#### **ANKETNI LIST ZA ISPITIVANJE**

##### **RODITELJEVOG RAZUMIJEVANJA DJETETOVE ŠKOLSKE OCJENE PROIZAŠLE IZ PRETPOSTAVKI ZA UČENJE**

**Poštovani roditelji,**

za potrebe diplomskog rada želim istražiti Vaše stavove i mišljenja o školskim ocjenama Vašeg djeteta.

Anketa je anonimna stoga se nigdje ne potpisujete. Rezultati će biti obrađeni skupno. Molim Vas da iskreno odgovorite na svako pitanje!

Spol: M    Ž    (Molim zaokružite.)

Zvanje / stručna sprema (Molim zaokružite jedan odgovor ili dopunite):

- a) osnovna škola
- b) srednja stručna sprema
- c) viša stručna sprema
- d) visoka stručna sprema
- e) nešto drugo: \_\_\_\_\_

Razred koji pohađa moje dijete: \_\_\_\_\_

Ocjena kojom je moje dijete završilo prošlu školsku godinu: 1    2    3    4    5

Za mene je loša ocjena: 1    2    3    4    5 (Moguće je zaokružiti više odgovora.)

**OKRENITE STRANICU!**



Na sljedeće tvrdnje odgovarate zaokruživanjem jednog od ponuđenih stupnjeva:

**1 – u potpunosti se NE slažem, 2 – ne slažem se, 3 – slažem se, 4 – u potpunosti se slažem.**

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1. Smatram da moje dijete može imati ukupan prosjek ocjena odličan (5).                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Kad moje dijete dođe iz škole najčešće ga upitam: Jesi li dobio/dobila kakvu ocjenu?                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Kad moje dijete dobije lošu ocjenu pokušavam shvatiti i od njega/nje saznati zašto i kako se to dogodilo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Najvažnije mi je da moje dijete ima dobre ocjene.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Dijete mi govori o svojim ocjenama, povjerava mi se.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Ocjene svoga djeteta saznajem na informacijama.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Znam koje predmete moje dijete lako uči i u čemu je talentirano.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Ne znam koje predmete moje dijete teže uči.   | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Smatram da moje dijete iz nekih predmeta ima loše ocjene  
jer premalo uči, a ne zato što ih teže uči.

1                      2                      3                      4

10. Loša ocjena mog djeteta u meni izaziva negativne  
reakcije.

**OKRENITE STRANICU!**

1                      2                      3                      4



11. Poznato je da roditelji iskazuju različite reakcije na lošu ocjenu djeteta, posebice  
negativne (poput vikanja ili kažnjavanja). Prisjetite se kako ste Vi reagirali posljednji put  
kada je Vaše dijete dobilo lošu ocjenu:

a) vikao/vikala sam

b) odredio/odredila sam kaznu (na primjer zabrana gledanja televizije, izlazaka,

igranja igrica...)

c) ignorirao/ignorirala sam dijete (nisam s njime razgovarao/razgovarala)

d) utješio/utješila sam dijete i pružio/pružila mu podršku

e) poticao/poticala sam dijete da uči i ispravi ocjenu

f) nešto drugo \_\_\_\_\_

12. Glavni razlog zbog kojeg negativno reagiram na lošu ocjenu svoga djeteta je:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- korišteni instrumenti
- izvorne tablice za obradu podataka

**Hvala na susretljivosti i suradnji!**